

Evaluation en 8^e année, quelles pratiques ?

**ou comment évaluer au plus juste quand
l'orientation est en jeu**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Jossi Vanessa

Sous la direction de : Desboeufs Jean-Claude

La Chaux-de-Fonds, le 21 avril 2021

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Claude Desboeufs, pour ses commentaires avisés et son soutien durant ma recherche.

J'adresse de vifs remerciements aux enseignant-e-s qui ont répondu favorablement à ma demande, qui m'ont offert de leur précieux temps ainsi que leur confiance. Sans le partage de leurs riches expériences professionnelles cette recherche n'aurait pu être menée à bien.

Je remercie tout particulièrement Christelle, mon amie, pour l'espace de partage et d'ouverture qu'elle a mis à ma disposition, Anouck, pour tout le temps qu'elle m'a consacré, ainsi que ma famille pour son soutien.

Résumé

Ce mémoire aborde la thématique de l'évaluation dans le contexte spécifique de la dernière année du cycle 2 dans le canton de Neuchâtel, année dans laquelle l'évaluation est décisive, dans la mesure où elle détermine l'orientation de chaque élève pour la suite de son cursus scolaire. L'ambition de ce mémoire est donc de mettre en lumière les dispositifs évaluatifs concrets mis en place par le corps enseignant dans cette année charnière.

La réglementation juridique, constituée des règlements neuchâtelois et du plan d'étude romand, établit pour cette évaluation un cadre légal dont les principes sont clairs. Cependant, leur application ne peut constituer, à elle seule, un cadre propre à générer une appréciation concrète qui permettrait d'orienter précisément les élèves vers les niveaux 1 ou 2 prévus au cycle 3. En outre, l'enjeu d'orientation particulier que présente cette 8^e année rend nécessaire le passage d'une évaluation descriptive à une évaluation sommative.

A quels moyens recourent les enseignant-e-s pour mettre en œuvre leur évaluation et sur quels repères partagés s'appuient-ils ? Quelle place la législation laisse-t-elle au jugement professionnel ? Comment le corps enseignant vit-il la pression générée par ces enjeux d'orientation ? Telles sont les questions auxquelles le présent mémoire tente d'apporter une réponse.

Cinq mots clés :

- Dispositifs évaluatifs
- Enjeux d'orientation
- Jugement professionnel
- Référentiel multiple
- Recherche qualitative interprétative

Liste des figures

Figure 1: Les cycles de la carrière enseignante selon Huberman.....	22
Figure 2: Tableau de Gauss	29

Liste des tableaux

Tableau 1: Exemple d'objectifs d'apprentissage en français	8
Tableau 2: Exemple de progression des apprentissages et des attentes fondamentales	9
Tableau 3: Conditions de promotion d'une année à l'autre (IRDP, 2016).....	10
Tableau 4 : Les neuf possibilités d'évaluer selon De Ketele (p. 30)	15
Tableau 5: Composition de l'échantillon	23

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE	II
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DES INTERVIEWS.....	III

Sommaire

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE 4

1.1	DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	4
1.1.1	<i>Raison d'être de l'étude.....</i>	4
1.1.2	<i>Présentation du problème.....</i>	4
1.1.3	<i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	5
1.2	ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.2.1	<i>Contexte de l'évaluation.....</i>	6
1.2.2	<i>Réglementation.....</i>	6
1.2.3	<i>Plan d'Etude Romand.....</i>	8
1.2.4	<i>Transition</i>	9
1.2.5	<i>Evolution de l'évaluation.....</i>	11
1.2.6	<i>De la sentence à la docimologie.....</i>	11
1.2.7	<i>De l'intérêt à la théorisation détaillée.....</i>	11
1.2.8	<i>Composantes de l'évaluation</i>	12
1.2.8.1	<i>Enjeux.....</i>	13
1.2.8.2	<i>Outils.....</i>	13
1.2.9	<i>Fonctions de l'évaluation.....</i>	14
1.2.10	<i>Jugement professionnel.....</i>	16
1.3	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	17
1.3.1	<i>Identification de la question de recherche</i>	17
1.3.2	<i>Objectifs de recherche</i>	17

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE 19

2.1	FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1	<i>Recherche qualitative interprétative.....</i>	19
2.1.2	<i>Approche inductive.....</i>	19
2.1.3	<i>Démarche compréhensive.....</i>	20
2.2	NATURE DU CORPUS.....	20
2.2.1	<i>Recueil de données.....</i>	20
2.2.2	<i>Guide d'entretien.....</i>	21
2.2.3	<i>Présentation de l'échantillonnage.....</i>	21
2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	23
2.3.1	<i>Transcription des données.....</i>	23
2.3.2	<i>Codage</i>	24
2.3.3	<i>Analyse</i>	24

CHAPITRE 3.	PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	25
3.1	PRATIQUES EVALUATIVES.....	25
3.1.1	<i>Formation à l'évaluation</i>	25
3.1.2	<i>Pratique de l'évaluation</i>	26
3.2	VECU FACE A L'EVALUATION.....	27
3.2.1	<i>Rigidité du cadre</i>	27
3.2.2	<i>Liberté</i>	28
3.3	ORIENTATION.....	29
3.3.1	<i>Transitions</i>	29
3.3.2	<i>Orientation</i>	30
CONCLUSION	32
REFERENCES	35
ANNEXES	I

Introduction

« La mémoire ne filme pas, la mémoire photographie » disait Milan Kundera. Il en va de même pour le mémoire. Complexité, rigueur, liberté et enjeux, une photo de quelques facettes de l'évaluation pour en extraire des pistes pratiques.

✓ Contexte et motivation

Le choix du thème du présent travail de mémoire dans le domaine des sciences de l'éducation trouve son origine dans des faits nous ayant personnellement touchés.

Parent d'une fille ayant fini il y a peu son cycle 2, nous avons été confrontées aux changements apportés par cette dernière année avant la transition vers le cycle 3. Nous avons été plus attentives aux évaluations, aux notes que nous savions être déterminantes pour la suite. Les compétences de notre fille lui ont permis de négocier la transition sans problème. En occupant le niveau 2, soit le plus élevé, dans toutes les matières concernées. Mais comment aurions-nous envisagé sa formation scolaire si ses résultats n'avaient pas été si nets ? Si des choix avaient dû être faits entre un niveau 2 suivi péniblement au prix de coûteux efforts ou un niveau 1 certes plus facile, mais limitant les opportunités de formation future ?

De plus, hier encore nous devions rendre les évaluations d'exposés oraux réalisés en classe de stage en 8e année. Tout était préparé selon les indications reçues à la HEP : critères, indicateurs, barème. Tout paraissait simple, il n'y avait qu'à appliquer. Les exposés ont été présentés, enregistrés en vidéo.

Et pourtant !

Et pourtant il nous a fallu un temps incroyable pour noter chacun des élèves, temps impossible à consacrer à chaque évaluation sur du long terme et temps investi de manière totalement inefficace. Nous nous sommes demandé à maintes reprises si nous étions justes, si nous étions équitables, si nous ne nous trompions pas. Nous avons comparé à nouveau, jugé à nouveau.

Rien n'était simple. Bien que le règlement impose une pratique sommative, nous avons alors tout commenté, en plus des notes, pour que les élèves aient au moins des pistes pour comprendre et s'améliorer pour l'avenir.

Et pourtant nous ne sommes toujours pas certaines que ces notes reflètent ce qu'elles doivent refléter ou surtout qu'elles correspondent aux attentes nécessaires dans les deux niveaux prévus par le cycle 3.

C'est dans cet état de questionnement, tant dans la position de parent que dans celle d'enseignante, que nous nous sommes orientés vers la thématique de ce mémoire.

✓ Questionnement

Nous avons choisi de nous pencher sur les pratiques évaluatives des enseignant-e-s de 8e année dans le canton de Neuchâtel pour en extraire les repères et les appuis théoriques justifiant leur évaluation et se les approprier pour justifier notre pratique évaluative.

Quels sont les repères pouvant nous orienter dans notre société actuelle : cette société qui prône l'équité et qui continue de pratiquer de manière exacerbée le culte de la réussite, la sélection des meilleur-e-s ?

Sur quels éléments allons-nous pouvoir nous appuyer pour accompagner le plus justement possible les élèves de fin de cycle 2 vers la formation secondaire qui leur conviendra le mieux ?

Quelles sont les attentes du cycle 3 dans chacun des deux niveaux de mathématiques et de français ?

Quel poids psychologique impose les évaluations d'orientation au corps enseignant ?

Quelle est la place réservée à la formation continue dans le domaine de l'évaluation dans ce perpétuel apprentissage qu'est l'enseignement ?

Et surtout, quels seront nos apprentissages au travers du cheminement qui mènera à la rédaction de ce mémoire professionnel ?

✓ **Plan de travail**

Le présent mémoire est divisé en trois chapitres, exposant respectivement la problématique abordée, la méthodologie retenue et la présentation des résultats obtenus.

La première partie définit et expose l'importance de l'objet et du problème de recherche, puis établit l'état des connaissances théoriques et finit par formuler la question de recherche ainsi que ses objectifs.

La seconde expose les fondements méthodologiques de la recherche, présente la nature du corpus, ainsi que les méthodes d'analyse des données.

Enfin, la troisième partie est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats à la lumière des apports théoriques.

**« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté,
et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. »**

Albert Einstein

Dans un monde idéal et utopique, il nous serait facile de certifier l'acquisition d'une compétence chez l'élève : le contenu de son cerveau nous serait accessible et, comme pour un ordinateur, il serait possible de vérifier l'installation complète d'un programme sélectionné.

Dans la réalité, il en va tout autrement.

Chapitre 1. Problématique

L'évaluation des acquis des élèves reste le champ vaste, complexe et subjectif dont ce chapitre se propose d'explorer certains aspects bien définis.

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

« L'évaluation est omniprésente dans le monde de l'éducation et de la formation. Il semble même que l'on tende, aujourd'hui, à vouloir toujours plus évaluer et tout évaluer » (Mottier Lopez, 2015, p. 7). D'où l'importance de s'intéresser à cette thématique.

1.1.1 Raison d'être de l'étude

La profession d'enseignant-e dans le degré primaire du canton de Neuchâtel comporte une très grande liberté. Elle implique donc également un investissement conséquent de construction de cet enseignement et implicitement de son évaluation. Se pose alors la question de l'équivalence des évaluations mises en place dans la pratique ainsi que de la détermination des bases théoriques sur lesquels elles se fondent.

L'évaluation est une pratique complexe qui demande à être perfectionnée, améliorée, tout au long de la carrière professionnelle grâce à des apports théoriques et pratiques. Il convient d'examiner la nature des perfectionnements possibles.

La transition vers le cycle 3 est un passage clé dans le début de l'orientation des élèves. L'évaluation mise en place en fin de cycle 2 conditionne la suite de la scolarité de chaque élève. L'importance des conséquences de cette évaluation conduit à se poser la question de la charge psychologique accrue que cette responsabilité peut entraîner pour les enseignant-e-s qui exercent dans ce degré.

Prenant en compte les trois variables ainsi identifiées, soit la liberté en matière d'évaluation, la complexité des pratiques évaluatives et l'importance de l'impact de l'évaluation sur l'avenir des élèves, il apparaît judicieux d'examiner quels moyens concrets sont mis en œuvre dans le canton de Neuchâtel afin d'assurer la pertinence de la moyenne de fin de 8^e année.

L'interprétation d'un panel de pratiques d'évaluation et de la perception qu'en ont celles et ceux qui les mettent en œuvre devrait permettre de dresser un tableau des éléments sur lesquels se baser.

1.1.2 Présentation du problème

L'évaluation est parfois plus proche d'un art que d'une science exacte où des outils clés en main sont à disposition : l'expertise découle de la mise en pratique d'éléments théoriques actuels combinés à l'expérience acquise dans la pratique.

Cette recherche limitera son champ d'étude à la 8^e année de l'enseignement primaire du canton de Neuchâtel et se focalisera finalement sur l'aspect certificatif, et concomitamment d'orientation, des pratiques évaluatives. Les champs disciplinaires observés se limiteront au français et aux mathématiques

sachant que ces deux branches sont les seules dont l'évaluation conduira à une sélection des élèves pour une orientation vers un cursus différencié.

Avec la rénovation du cycle 3 dans le canton en 2015, la réintroduction des notes au cours de la dernière année du cycle 2 s'est révélée nécessaire pour orienter les élèves vers des niveaux différenciés. Le règlement s'appuie sur la moyenne annuelle obtenue en fin de 8^e dans les deux matières concernées.

Cette transition vers des pratiques évaluatives certificatives notées s'accompagne d'incertitudes bien que la note, par son caractère chiffré précis et péremptoire, puisse conduire à penser qu'elle illustre une réalité. De Vecchi (2011) nous rappelle que « Les notes revêtent un aspect tout relatif même si elles véhiculent une image de rigueur scientifique de par l'utilisation de chiffres, de moyennes... Restons donc méfiants, face à leurs résultats. Ils n'ont que peu de valeur » (p. 75). En conséquence, il apparaît opportun d'observer la manière dont les enseignant·e·s du cycle 2 s'approprient cette notion de notes après avoir pratiqué les appréciations sur la base de recueil de traces.

Enfin, les personnes chargées d'enseignement portent la responsabilité de l'orientation. Nous pouvons examiner la charge psychologique que cela représente pour eux et la manière dont ils la conçoivent. On examinera également la question de la perception des enseignant·e·s concernant le caractère complet et adéquat des informations à leur disposition pour procéder à l'évaluation et à l'orientation des élèves vers le niveau qui convient dans les deux disciplines considérées. Enfin, on étudiera également l'aspect pratique et concret de cette orientation.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'élaboration d'un panorama des pratiques évaluatives en usage dans le canton pourrait donner des pistes de compréhension de certaines disparités d'orientation durant la 8^e et constatées officieusement au niveau de la 9^e année.

Diverses études (Poncelet & Lafontaine, 2011) démontrent l'existence récurrente de difficultés rencontrées dans les transitions d'un cycle à l'autre. Cette recherche permettra de mieux cerner les problématiques auxquelles sont confrontés les personnes chargées de l'enseignement au cycle 2 dans le cadre de l'évaluation d'orientation et les pratiques concrètes qu'elles mettent en place pour les résoudre.

Les aspects de cette recherche liés aux responsabilités de l'enseignant·e dans les parcours de formation des élèves constituent, à notre avis, un élément central, car cet éclairage particulier porté sur les pratiques du terrain contribuera à nous soutenir dans nos évaluations futures.

1.2 État de la question

L'évaluation façonne le parcours scolaire de l'élève, lequel influera de manière significative sur sa vie future. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant-e de l'assurer au plus près de sa conscience.

Pour Abernot (2013), [les missions attribuées à l'évaluation] sont principalement de deux ordres : une mission de soutien à la formation des personnes et une mission de différenciation et de classement des individus. Ces missions sont souvent considérées comme inconciliables tant leurs buts semblent s'opposer. Elles génèrent des tensions, des paradoxes, des dilemmes parfois difficiles à assumer. Pourtant, les enseignants doivent faire co-exister ces différentes évaluations au sein de leur classe, dans leur rapport avec les élèves, les parents, les collègues, leur hiérarchie. (Mottier Lopez, *Evaluations formative et certificative des apprentissages*, 2015, p. 7)

Ces deux missions de soutien et de différenciation seront abordées dans ce mémoire au contexte bien défini.

Les différents aspects du champ couvert par la présente recherche ont été organisés de la manière suivante :

Tout d'abord, il convenait d'établir le contexte dans lequel s'inscrit l'objet de cette étude, contexte comprenant la réglementation juridique, les directives et organisations institutionnelles ainsi que les enjeux que revêtiront chaque situation spécifique.

En second lieu, il s'agissait de fournir une description des points essentiels de l'évolution de la mission d'évaluation au cours du temps, afin d'identifier les éventuelles survivances de pratiques antérieures dans la pratique actuelle.

Les fonctions de l'évaluation selon De Ketele font l'objet du troisième point, de manière à aborder les difficultés que peut représenter l'application des théories touchant à l'évaluation dans le cadre d'une pratique concrète

Enfin, une analyse de l'approche de Mottier-Lopez permet, s'il en était encore besoin, de démontrer la complexité de l'acte évaluatif, tenant compte notamment de l'existence de biais et de l'adéquation des outils mis à disposition de l'évaluatrice et de l'évaluateur pour l'accomplissement de leur mission.

1.2.1 Contexte de l'évaluation

Dans le canton de Neuchâtel, la fin de la 8^e année de la scolarité obligatoire marque le passage du cycle 2 au cycle 3 selon le Plan d'Etude Romand (ci-après PER). Ce passage entraîne, dès le début de la 9^e année, l'introduction de niveaux différenciés d'enseignement du français et des mathématiques, désignés comme niveaux 1 et 2, le second étant le plus exigeant. Les élèves doivent donc être évalué-e-s en fin de 8^e année, afin d'être correctement orienté-e-s vers le niveau adéquat de chacune de ces disciplines. D'autres disciplines sont enseignées avec des niveaux différenciés, mais seulement à compter de la 10^e année, si bien qu'elles ne seront pas évoquées dans le cadre de cette étude, bien qu'elles soumettent les enseignants de 9^e année à la même problématique.

1.2.2 Réglementation

La réglementation de la formation scolaire obligatoire a fait l'objet d'une harmonisation dans nombre de domaines pour la Suisse romande, en application de la convention scolaire romande (CSR), adoptée le 21 juin 2007 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du

Tessin (CIIP). L'article 5 de cette convention fixe par exemple la durée des cycles scolaires, la 8^e année étant la dernière du cycle 2. Le PER, ainsi que la réglementation d'application de la convention, ont été élaborés par la CIIP en application de l'article 3, alinéa 2 et de l'article 7 de la convention. Dans les limites fixées par cette convention, ainsi que par le PER et la réglementation d'application, les cantons conservent cependant une marge de manœuvre non négligeable, si bien qu'une étude de la réglementation cantonale neuchâteloise se révèle nécessaire pour déterminer le cadre juridique du domaine traité dans la présente étude.

Les principes régissant le passage d'un cycle à l'autre, de même que les conditions d'accès aux différents niveaux sont ainsi définis de manière précise par la réglementation juridique cantonale, répartie en différents textes.

Spécifiquement, l'article 5 du règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire, adopté le 6 mai 2015 par le Conseil d'Etat du canton de Neuchâtel, a la teneur suivante :

Art. 5 *L'enseignement de certaines disciplines se fait à niveaux dès la 9^e année. On entend par niveaux 1 et 2 au sens du présent règlement :*

- a) Niveau 1: un enseignement basé sur l'atteinte des objectifs fondamentaux, soit le niveau 2 décrit dans le PER pour le français, les mathématiques [...].*
- b) Niveau 2: un enseignement basé sur l'atteinte des objectifs de niveaux plus élevés, soit le niveau 3 décrit dans le PER pour le français, les mathématiques [...].*

L'article 17 du règlement de la 8^e année de la scolarité obligatoire, adopté par le Conseil d'Etat le 10 juin 2015, précise les conditions d'accès auxdits niveaux :

« **Art. 17** *L'admission dans les niveaux de 9^e année en français et en mathématiques, se fait comme suit en fonction de la moyenne annuelle de 8^e année de la discipline concernée arrondie au centième :*

- a) niveau 2 si la moyenne annuelle est égale ou supérieure à 4,75;*
- b) niveau 1 si la moyenne annuelle est inférieure à 4,50;*
- c) niveau 2 si la moyenne annuelle est comprise entre 4,50 et 4,74 et si les avis de l'enseignant ou de l'enseignante de la discipline concernée ainsi que des représentants légaux sont favorables au niveau 2. En cas de divergence, l'avis des représentants légaux est prépondérant. »*

Alors que les articles 5 et 6 de l'arrêté concernant le cycle 2 et l'évaluation des apprentissages de l'élève dans les années 5 à 7 de la scolarité obligatoire, du 6 juillet 2015 prévoient une évaluation à quatre niveaux désignés par des lettres, sur la base du relevé de traces significatives de la progression des apprentissages de l'élève, le règlement de la 8^e année de la scolarité obligatoire prévoit, à ses articles 4 et 6, alinéa premier, une évaluation par notes chiffrées et l'établissement d'une moyenne annuelle :

« **Art. 4** *L'échelle des notes va de 1, moins bonne note, à 6, meilleure note, par demi-points.*

Moyenne annuelle

Art. 6 ¹*Par moyenne annuelle, on entend la moyenne arithmétique, arrondie au demi-point, des notes attribuées du début à la fin de l'année scolaire dans chaque discipline évaluée.*

On constate donc que la réglementation cantonale règle, de manière apparemment simple les aspects quantitatifs de l'évaluation.

1.2.3 Plan d'Etude Romand

La réglementation cantonale exposée plus haut règle l'aspect quantitatif de l'évaluation, lequel ne constitue en quelque sorte que le produit fini. La réglementation intercantonale dérivée de la CSR établit les bases plus concrètes sur lesquelles sera construite l'évaluation chiffrée.

Le référentiel commun sur lequel les enseignant-e-s doivent se fonder pour la certification des apprentissages de leurs élèves est le Plan d'Etudes Romand. L'enseignement, nécessairement dispensé aux élèves avant l'évaluation, s'organise donc autour d'objectifs d'apprentissages, eux-mêmes déclinés en plusieurs composantes, comme l'illustre l'exemple ci-dessous.



PLAN D'ÉTUDES ROMAND
Conférence intercantonale de l'instruction publique
de la Suisse romande et du Tessin

PER > LANGUES > FRANÇAIS > COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT > CYCLE 2

L1 21 – Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...



- | | |
|---|---|
| 9 | ...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte |
| 8 | ...en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite |
| 7 | ...en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique |
| 6 | ...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel |
| 5 | ...en situant une information dans une des parties du texte |
| 4 | ...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...) |
| 3 | ...en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus |
| 2 | ...en utilisant les moyens de référence |
| 1 | ...en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits |

Tableau 1: Exemple d'objectif d'apprentissage en français

Chacun de ces objectifs est ensuite décomposé en progression d'apprentissages à réaliser au cours d'un demi-cycle, soit sur une période de deux ans. Etant donné la délimitation de l'objet de la présente recherche, les attentes fondamentales de fin de cycle sont censées être atteintes, car la fin de la 8^e année correspond à la fin du deuxième demi-cycle du cycle 2.

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES		ATTENTES FONDAMENTALES	INDICATIONS PÉDAGOGIQUES
5 ^e – 6 ^e années	7 ^e – 8 ^e années	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Le texte qui raconte			
En lien avec L1 22 – Production de l'écrit et L1 25 – Accès à la littérature			
Genres conseillés :	Genres conseillés :		Mettre à disposition des <u>textes</u> comportant des dialogues
<ul style="list-style-type: none">le conte merveilleuxle récit d'aventurela fablele conte du pourquoi et du comment	<ul style="list-style-type: none">le conte du pourquoi et du commentle récit mythiquela légendele récit d'aventurele récit d'énigme		
Repérage du schéma narratif et de ses différentes parties (situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale)	Identification des cinq parties du schéma narratif ainsi que de la coda ou de la morale		
Repérage de l'ordre chronologique des événements	Restitution de l'ordre chronologique des événements		
Distinction entre un univers de fiction (conte) et un univers de fiction vraisemblable (récit d'aventure) Distinction entre paroles rapportées directement et indirectement Repérage de paroles rapportées directement : <ul style="list-style-type: none">situation de communicationponctuation relative au dialogueidentification des acteurs du dialogue		<ul style="list-style-type: none">repère les passages narratifs, les passages dialoguésidentifie et restitue le sujet et les principaux éléments constitutifs des genres abordés (lieu, moment, personnages, succession chronologique des événements)	

Tableau 2: Exemple de progression des apprentissages et des attentes fondamentales

Dans le but d'établir si l'élève a satisfait les attentes fondamentales du PER, l'enseignant-e doit mettre en place des évaluations qui permettront de valider ou non l'acquisition des connaissances attendues, ainsi que de déterminer, par une note chiffrée, dans quelle mesure ces objectifs sont effectivement atteints.

Les éléments établis dans le PER ne constituent toutefois jamais des objectifs opérationnels mesurables, objectifs pour lesquels un consensus aurait pu être atteint pour ce qui touche aux critères et aux indicateurs à mettre en œuvre ainsi qu'au barème à appliquer.

Chaque enseignant peut et doit construire sa propre vision du fait que l'élève a atteint ou non l'objectif général formulé dans les attentes fondamentales en fin de cycle.

1.2.4 Transition

Le passage du cycle 2 au cycle 3 constitue une transition brutale à plusieurs points de vue. Le passage implique généralement un changement de collège, changement de professeur-e-s pour chaque branche (déjà parfois en 8^e, mais en proportion moindre), déplacement d'une salle à l'autre en fonction de la branche, trajets plus importants, hors du village ou du quartier, grand brassage d'élèves (les élèves sont réunis en classe suivant un tronc commun, puis extraits pour suivre les mathématiques ou le français dans d'autres classes d'élèves présentant le même niveau), augmentation des heures de cours, responsabilisation et matériel à gérer.

Si, à la fin de chacune des sept années précédentes, le passage d'un degré à l'autre entraînait des changements pour l'élève, ces changements n'étaient pas comparables par leur importance à ceux entraînés par le passage au cycle 3.

	NEUCHÂTEL
1	Atteinte des attentes fondamentales du PER au plus tard à la fin de la 4 ^e année.
2	Atteinte des attentes fondamentales du PER au plus tard à la fin de la 4 ^e année. 1
3	Atteinte des attentes fondamentales du PER au plus tard à la fin de la 4 ^e année.
4	La promotion de 4 ^e en 5 ^e année est soumise à l'obtention du code A, B ou C dans cinq disciplines au moins parmi les six disciplines évaluées par un code. Le code D en français ou en mathématiques entraîne, sauf dérogation, la non-promotion.
5	Atteinte des attentes fondamentales du PER au plus tard à la fin de la 8 ^e année
6	Passage automatique
7	Code A, B ou C dans sept disciplines au moins parmi les huit disciplines évaluées par un code. Le code D en français ou en mathématiques entraîne la non-promotion. Des dérogations peuvent être envisagées.
8	Pour être promu, l'élève doit, sur l'ensemble des disciplines évaluées : - obtenir une moyenne générale de 4 au moins; - obtenir la somme de 8 points au moins en français et en mathématiques; - ne pas avoir de moyenne annuelle inférieure à 3. Des dérogations sont possibles. Selon ses résultats, l'élève est orienté en niveau 1 ou 2 en français et en mathématiques.

Tableau 3: Conditions de promotion d'une année à l'autre (IRDP, 2016)

Le moyen d'évaluation durant les sept premières années de scolarité obligatoire était le recueil de traces, lequel n'exclut pas les épreuves d'évaluation, pourvu qu'elles ne soient pas évaluées par notes. Par contraste, la 8e année introduit les notes, fondées le plus souvent sur des épreuves d'évaluation ponctuelles. L'introduction des notes entraîne avec elle l'apparition du calcul des moyennes.

Notes et moyennes constituent des instruments qui permettent à l'élève d'accéder à une vision directe de son évaluation, laquelle devient comparable directement avec celle des autres et permet de vérifier l'adéquation de son niveau avec les attentes liées à sa promotion, ce qui n'était pas aussi aisé à réaliser en se fondant sur les traces répertoriées dans les années scolaires antérieures. Entre autres effets, l'introduction de cette comparabilité directe favorise le développement d'une certaine compétition.

Les « transitions qui s'opèrent en contexte scolaire, c'est-à-dire les moments des parcours scolaires où se remanient les identités d'élèves et où se cristallisent des destinées variables » (Jacques, 2015, p. 14) sont toujours des moments de vulnérabilité accrue. L'impact de l'évaluation à laquelle ils sont soumis est important pour leur construction identitaire et leur parcours de formation. Cet impact porte sur la durée. Il est donc impératif qu'il soit réalisé dans des conditions justes et équitables. Et il n'est pas possible de réduire les élèves à de simples calculs arithmétiques, si bien que la réglementation, pourtant précise, laisse une large marge d'appréciation aux enseignant-e-s.

Que ce soit dans leur potentiel évolutif ou dans leur potentiel de stagnation, voire de régression, les transitions dans les trajectoires scolaires sont toujours des moments-clés qui exigent une attention

vigilante de la part des professionnels de l'école, et cela d'autant plus si l'élève rencontre des difficultés particulières. (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012, p. 3)

Pour des élèves en facilité (moyenne égale ou supérieure à 4.75), la transition ne pose souvent pas problème, car elles ou ils sont à même de gérer celle-ci. Cela est d'autant plus vrai que leur énergie disponible pour y parvenir est plus importante que celle des élèves qui doivent déjà l'investir dans la résolution de leurs difficultés scolaires avérées. Pour ce qui concerne certain-e-s élèves, le niveau des résultats obtenus les oriente clairement vers le niveau 1 et leur interdit à ce moment précis de prétendre au niveau 2 (moyenne inférieure à 4.5). Leur situation face à l'orientation est donc aussi claire que celle des élèves en facilité. Le problème d'orientation se pose pour celles et ceux qui se situent à la limite (moyenne située entre 4.5 et 4.74, voir art. 17, al. 1, let. c du règlement de la 8e année de la scolarité obligatoire).

À la suite de cette description du contexte de l'évaluation prévalant dans cette recherche, il est possible de mettre en évidence les choix neuchâtelois d'une évaluation par le biais de notes et d'une orientation précoce dans les deux domaines de base que sont les mathématiques et le français, tout en laissant une très grande latitude aux enseignant-e-s pour la mise en œuvre de l'évaluation.

1.2.5 Evolution de l'évaluation

Le bref historique qui suit a pour fonction de retracer l'évolution de la perception des fonctions de l'évaluation en circonscrivant son point de vue, pour l'essentiel, au XXe siècle et au monde occidental, délimitation permettant de se limiter aux éléments pertinents au vu de l'objet de la présente étude.

1.2.6 De la sentence à la docimologie

Historiquement « l'évaluation à l'école est d'abord appréhendée comme une question de notes et d'examens liées à des représentations fortement connotées : la note est associée à une « sentence » délivrée par un « jury » » (Mottier Lopez, 2015, p. 12).

Dans les années 1920, la docimologie, discipline scientifique de l'étude du contrôle des connaissances, voit le jour sous l'égide de Henri Piéron et se penche sur la notation, mais principalement comme échelle de mesure des performances. L'appellation découle de deux mots grecs, dokimé et logos, soit épreuve et étude. Pétrie de bonnes intentions, elle a toutefois réduit « [...] l'évaluation à une seule fonction (« sanctionner »), une seule démarche (« faire une somme ») et une seule finalité (« porter un jugement ») » (De Ketele, 2010, p. 26).

La docimologie a toutefois permis de pointer les biais et les effets de l'évaluation, ne permettant pas la constance ou la reproductibilité. Elle a poussé, par sa phase très critique, à étudier plus avant cette pratique qui ne pourra jamais être réduite à une application clé en main d'outils ou de techniques avec la certitude de faire enfin « juste ».

1.2.7 De l'intérêt à la théorisation détaillée

Dans les années 60, deux fonctions sont reconnues à l'évaluation : elle peut être formative ou sommative. Cette dernière dénomination, encore utilisée par certains auteurs, se voit régulièrement remplacé par la terminologie de « certificative ». L'évaluation formative permet à l'enseignant d'évaluer où se situent ses élèves afin d'ajuster son enseignement à leurs besoins alors que l'évaluation certificative confirme ou non l'intégration d'un enseignement une fois celui-ci arrivé à son terme.

Bloom et d'autres chercheurs, dans les années 70, développent la pédagogie de maîtrise, avec « l'hypothèse centrale [...] que quasi tous les élèves, dans des conditions appropriées d'enseignement, peuvent maîtriser la matière enseignée, ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire » (Mottier Lopez, 2015, p. 17).

L'évaluation formative, dans son but de soutenir les apprentissages grâce à des feedbacks réguliers, est ensuite couplée à la nécessité d'une participation impliquante pour l'élève, ce qui débouche sur l'autoévaluation ou évaluation formatrice. L'élève est partie prenante à l'évaluation de ses apprentissages et devient d'autant plus responsable de ces derniers.

Le cadre théorique s'est développé ainsi que des aspects méthodologiques avec l'étude des instruments utilisés pour évaluer. En sciences de l'éducation, les pratiques de l'évaluation en classe constituent un champ de recherche nécessaire pour ne pas se couper de la réalité du terrain. Ce dernier donne lieu à l'émergence de toute une problématique relative à la pratique évaluative. De nombreuses recherches sont encore en cours avec les spécificités relatives à chaque pays ou culture et des pistes nouvelles se dégagent régulièrement.

Selon l'approche pédagogique sélectionnée, les pratiques évaluatives mises en place ne seront pas les mêmes. Chaque auteur apporte une coloration à ses recherches selon son idéologie et sa conception de l'évaluation. Mottier Lopez (2015) nous donne pour exemples Hadji qui cherche à théoriser la « dynamique de l'acte évaluatif », De Ketele, qui a comme objectif de rendre l'évaluation plus opérationnelle alors qu'Allal compare une approche néo-behavioriste à une approche cognitiviste (p. 41).

Les limites entre les différentes fonctions de l'évaluation sont mouvantes et une séparation stricte n'est pas possible au vu de la complexité du sujet. Cependant, « l'évaluation s'inscrit toujours dans un champ décisionnel ». (Mottier Lopez, 2015, p. 24) Il y a donc toujours des conséquences à une pratique d'évaluation.

Ce regard historique permet également de souligner que la notation scolaire, alors liée à des enjeux de discipline et de hiérarchisation des élèves, véhicule une représentation négative par rapport aux enjeux pédagogiques et éducatifs qui sont, dès la deuxième moitié du 20^e siècle, revendiqués par l'évaluation des apprentissages. (Mottier Lopez, 2015, p. 13)

L'approche actuelle vise toutefois globalement une certaine justice sociale qui, en répondant aux besoins de chacun, permet d'atteindre les mêmes acquis minimaux pour tous. Le besoin social de différencier les élèves sur la base de leurs résultats ou des projections faites sur leurs possibles persiste toutefois et l'évaluation certificative conserve donc toute sa raison d'être.

1.2.8 Composantes de l'évaluation

« Pour ce qui est de l'évaluation certificative, Laveault (2008) souligne les tensions liées à son caractère complexe et aux enjeux élevés qu'elle recèle pour un ensemble de partenaires (élèves, parents, enseignants, institution scolaire) » (Mottier Lopez, 2015, p. 75). Nous abordons ici la thématique par rapport aux enseignant-e-s, sachant que l'évaluation est une pratique pédagogique et didactique qui ne se laisse pas réduire à l'utilisation de procédures fixes.

1.2.8.1 Enjeux

L'enseignant-e a la responsabilité de concevoir un enseignement répondant aux attentes du PER et d'en évaluer le niveau d'intégration. Pour évaluer les connaissances ou compétences acquises, il devra définir des objectifs opérationnels d'apprentissages. Et pour chacun d'eux, il devra établir des critères d'évaluation ainsi que des indicateurs appropriés, car « il n'est pas envisagé d'évaluation sans recours implicite ou explicite à un système de références » (Figari, 1994, p. 31). Il doit également définir le seuil de réussite pour chaque objectif.

Ces objectifs doivent être transmis aux élèves pour qu'ils puissent former un projet d'apprentissage et savoir quelles sont les attentes à leur égard.

Une fois les données recueillies, soit la production de l'élève ou référé, l'enseignant-e doit juger au moyen du dispositif mis en place (objectifs déclinés en critères eux-mêmes déclinés en indicateurs qui les précisent.). Il doit sur la base de son jugement, attribuer une note au travail de chaque élève. Ces notes sont régulièrement transmises au cours de l'année aux représentants légaux au moyen de l'agenda. Elles sont également mises à disposition de l'Etat par leur introduction dans le programme informatique CLOEE.

L'évaluation est une pratique que l'on ne peut couper de son contexte, elle a une réalité non seulement pédagogique mais aussi sociale et institutionnelle. Elle sert à certifier l'acquisition de compétences enseignées en classe, tant à destination des élèves, des enseignant-e-s que des parents, des directions, des futurs employeurs et des politiques.

Les conséquences se matérialisent au niveau politique avec des choix concernant l'organisation des institutions ou les conditions d'accès au cycle 3 et ensuite aux formations post-obligatoires. Nous l'observerons concrètement dans notre cas.

Les pratiques évaluatives « débouchent sur des résultats qui ont aussi des conséquences non seulement sur [...] devenir scolaire [des élèves] mais également sur leur statut scolaire, leur réputation, leurs relations avec les enseignant-e-s, les autres élèves, leurs parents » (Mottier Lopez, 2015, p. 32), ce d'autant plus quand les résultats conditionnent un accès à différentes filières lors d'une transition scolaire du type changement de cycle. Ce qui est aussi le cas dans notre étude.

1.2.8.2 Outils

La mise en pratique de l'évaluation peut être instrumentée ou non. Sans instrumentation, elle ne nécessite pas d'outil physique, mais ne laisse pas non plus de traces à consulter ultérieurement, avec un examen oral par exemple à moins qu'il ne soit enregistré.

Lors de la conception de l'outil d'évaluation, qu'il soit instrumenté ou non, il est nécessaire pour en assurer la qualité d'y intégrer un certain nombre de critères. Mottier Lopez (2015) citant Baartman et al. propose un ensemble de critères de qualité, dont :

- L'authenticité : degré de ressemblance par rapport à la pratique sociale de référence, ressources sociales et matérielles, finalité des tâches ;
- La transparence : clarté des différentes formes d'évaluation, objectifs visés, compréhensibles pour les différentes parties prenantes ;
- La complexité : sollicitation de compétences cognitive (et autres) de haut niveau ;
- Le coût et l'efficacité : investissent en termes de temps et de ressources, justifié par rapport aux conséquences positives produites sur les apprentissage et l'enseignement ;

- L'équité : éviter la production de biais à l'encontre de certains groupes d'apprenants ;
- La signifiante : valeur significative des différentes formes d'évaluation pour les enseignants et les apprenants et, plus généralement pour la société ;
- Les conséquences éducatives : effets attendus ou non qui sont produits sur l'apprentissage et l'enseignement » (p. 64).

Lors de la création d'un outil d'évaluation, le référent, soit les attentes en matière d'apprentissage, crée le sens à l'évaluation, le référé ou traces de l'élève y étant comparé.

La référence peut être critériée, par rapport à des critères définissant les objets de savoir, mais elle peut aussi être normative, en classant par rapport à un groupe, ou autoréférencée en évaluant la progression dans le temps. Elle peut même être à références multiples, s'appuyant sur un ensemble d'indices, dont le jugement professionnel selon les pages 65 et ss dans (Mottier Lopez, Evaluations formative et certificative des apprentissages, 2015)

L'évaluation ne se réduit pas à la seule formulation d'un jugement, d'une appréciation ou d'une note. Elle ne se réduit pas non plus à un outil, à un test, à une épreuve. L'évaluation est toujours constituée d'un ensemble de composantes, aux terminologies variées dans la littérature : démarche, processus, tâches, phases, mais également opérations, activités, gestes. Ces composantes concernent :

- L'objet à évaluer et ses dimensions à analyser ;
- Les attentes vis-à-vis de cet objet (notamment traduites dans un « référentiel ») ;
- Le recueil d'un ensemble d'informations en rapport avec l'objet et au regard des possibilités du réel ;
- L'interprétation des informations recueillies : sélection de « signes parlants » et construction de significations au regard des attentes définies ;
- La formulation d'une appréciation qui doit pouvoir être communiquée et fonder des prises de décision. »

Ces composantes « doivent répondre à des critères de qualité : pertinence, validité, fiabilité, cohérence, acceptabilité, notamment. (Mottier Lopez, 2015, pp. 42-43)

L'enseignant-e pratiquera la référentialisation, soit une « démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. » (Figari, 1994, p. 48)

Il y intégrera des critères, du latin « criterium », principe qui permet de distinguer le vrai du faux, de juger, d'estimer. Il y adjoindra des indicateurs, qui sont du domaine de l'exemple. L'indicateur doit se référer à un critère afin de le définir plus précisément.

1.2.9 Fonctions de l'évaluation

Dans « ne pas se tromper d'évaluation », De Ketele (2010) envisage trois fonctions à l'évaluation :

1. Evaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre (orientation)
2. Evaluer pour améliorer une action en cours (régulation)
3. Evaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (certification)

Dans cette troisième fonction l'auteur voit la possibilité d'« échecs abusifs » par l'intégration de contrôles sur des apprentissages encore en cours. Comme l'élève peut continuer à apprendre et à

désapprendre, cette évaluation intermédiaire vient fausser la certification d'une séquence d'apprentissage.

Après avoir défini le « Pour quoi » de l'évaluation, se pose le choix de la démarche, soit le « comment ». De Ketele (2010) envisage là-aussi trois démarches :

1. Sommative (qui consiste à additionner ou soustraire des points pour obtenir une note, un classement)
2. Descriptive (qui décrit les acquis, permet de reconnaître les compétences et d'y donner sens)
3. Herméneutique (qui rassemble des indices de différentes origines et leur donne sens par interprétation)

Il s'ensuit la possibilité de croiser les fonctions avec les démarches et obtenir un tableau de 9 possibilités.

Fonctions→ Démarches ↓	Orientation <i>Préparer une nouvelle action</i>	Régulation <i>Améliorer une action en cours</i>	Certification <i>Certifier le résultat d'une action</i>
Sommative <i>Mettre une note</i>	Ex. 1 : Attribuer une note à un test de prérequis langagiers Ex. 2 : Orienter un étudiant sur la base d'un dossier de notes scolaires (comme au terme du collège)	Ex. 1 : Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord Ex. 2 : Noter sur 10 points un « quizz test » de 10 questions de compréhension sur un texte en cours d'analyse	Ex. 1 : Attribuer une note à une composition française Ex. 2 : Noter en fin d'année un test composite (analyse, conjugaison...)
Descriptive <i>Identifier et décrire</i>	Ex.1 : Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire Ex. 2 : Identifier dans les questions d'examen de français de l'an dernier les questions qui posent problème	Ex.1 : Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser un tutorat Ex. 2 : Organiser un test diagnostique sur un apprentissage important (voir technique présentée dans le texte)	Ex. 1 : Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable) Ex. 2 : Rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises
Herméneutique <i>Donner sens</i>	Ex. 1 : Orienter un étudiant vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien) Ex. 2 : Analyser finement en début d'année une première texte libre des nouveaux élèves en vue de préparer les premières séquences	Ex. 1 : Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe Ex. 2 : Analyser les résultats d'un test diagnostique à la lumière d'une analyse de la façon dont les séquences d'apprentissage antérieures ont été réalisées	Ex. 1 : Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves Ex.2 : Certifier le passage de classe, non seulement sur la base des notes obtenues en fin d'année, mais en tenant compte d'autres indices pertinents

Tableau 4 : Les neuf possibilités d'évaluer selon De Ketele (p. 30)

Seul l'usage effectif de l'outil déterminera la fonction que l'on souhaite donner à cet outil.

Ce « processus social qui engage les évaluateurs qui ont pris la décision » (De Ketele, 2010, p. 26) peut être lourd pour les enseignant-e-s neuchâtelois-es et d'autant plus en 8e année puisque la moyenne découlant de ces décisions aura fonction d'orientation en fin d'année.

1.2.10 Jugement professionnel

La vision de l'éducation comme une réalité simple et unique est depuis longtemps abandonnée au profit d'une approche d'un phénomène complexe, divers, pluriel et interactif. Soit une réalité qui ne se laisse pas aisément cerner, ni surtout mettre en « boîte ».

La théorie développée par Allal et Mottier Lopez (2015) parle du jugement professionnel comme composante de l'évaluation. Ces deux auteures y reconnaissent trois actions essentielles, soit :

- La confrontation et la mise en relation de plusieurs sources d'information ;
- L'interprétation de la signification des indices recueillis par rapport à un référentiel et des repères pluriels ;
- L'anticipation et l'appréciation des conséquences probables de plusieurs actions envisagées au regard des résultats de l'évaluation. (Mottier Lopez, 2015, pp. 100-101)

Le rôle essentiel dans l'évaluation et l'orientation revient à l'enseignant-e . En effet, elle ou il doit organiser l'outil d'évaluation, recueillir les résultats, les interpréter et rendre une décision sous forme de note. Chacune de ces étapes de l'évaluation implique une série de choix qui reposent sur le jugement professionnel de l'enseignant-e. Ces choix sont soutenus par des raisonnements et des réflexions étayées par des critères variés.

Une recherche de Allal et Mottier Lopez a mis en évidence, dans le cadre de l'évaluation située, la complexité de l'arrière-fond participant à l'interprétation des résultats de l'élève pour leur donner sens. En plus du contexte culturel, social et historique spécifique avec ses normes, ses pratiques et significations partagées, cette recherche souligne les critères entrant dans une décision évaluative :

- les textes légaux du système scolaire qui contraignent les procédures d'évaluation ;
- les attentes et objectifs des plans d'études ;
- les activités en classe et contrôles écrits qui s'y rapportent ;
- les valeurs personnelles de l'enseignant ;
- les théories-en-acte que l'enseignant convoque pour justifier certains choix ;
- la microculture de la classe ;
- les normes professionnelles et éthiques, par exemple en termes de communication et de transparence auprès des élèves et des parents.

[...] Plus globalement, ces différents référents participent à la construction de l'intelligibilité des situations à appréhender, qui tout en l'englobant, dépassent la seule prise en compte du « résultat » de l'élève. (Mottier Lopez, 2015, pp. 69-70)

Il faut donc voir la note posée comme le reflet de cette référentialité multiple et l'expression du jugement professionnel. Ce dernier est une véritable compétence de l'enseignant-e, qui s'entraîne et se développe dans la pratique.

« L'enseignant est un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs. » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 31) Il en découle une certaine subjectivité qui ne peut être exclue de tout jugement. Cette part doit pourtant être conscientisée par l'enseignant-e afin d'en réduire au maximum les biais possibles. L'anticipation de l'évaluation par la création d'indicateurs mesurables permet notamment de rendre la note la plus objective possible.

Nous arrivons au terme de la construction de la problématique avec un questionnement issu du cadre légal et des théories que l'on peut succinctement récapituler de la manière suivante :

La rigueur d'un cadre réglementaire relatif à la notation et aux conditions de promotion dans les différents niveaux semble établir une base d'évaluation claire et objective.

Le PER n'offre cependant pas d'objectifs opérationnels sur lesquels s'appuyer pour orienter vers les niveaux.

La complexité de l'acte d'évaluation avec son impossibilité d'être réduit, notamment ni à un outil, ni à un jugement comportera toujours une part de subjectivité, même objectivée.

Finalement, la liberté professionnelle génère une certaine incertitude quant à la pertinence de nos actions évaluatives pour une orientation pertinente vers des niveaux prévus par les institutions mais peu formalisés.

La problématique étant ainsi posée, nous arrivons maintenant à « l'étape de formulation d'un problème de recherche [qui] vise à faire ressortir, par une logique argumentative, l'existence d'un manque qui concerne la connaissance » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 75).

1.3 Question de recherche et objectif de recherche

Le questionnement présenté ci-après découle des observations précédemment exposées et permet de donner sens à ce travail.

1.3.1 Identification de la question de recherche

Le cadre réglementaire ne donnant pas de repères suffisamment précis pour organiser une évaluation harmonisée, comment le corps enseignant s'organise-t-il ?

« ... dès que l'on conçoit l'évaluation non plus comme une mesure, mais comme étant une pratique située, sociale et institutionnelle, comprenant ses propres spécificités et contraintes, d'autres repères demandent à être envisagés. » (Mottier Lopez, 2015, p. 100). Partant du principe que les enseignant-e-s ont dépassé la notion de simple mesure, quels repères intègrent-ils à leur évaluation pour répondre à des demandes de certification éthique et sélectionnante ?

Univoque, précise, concise et réaliste selon Quivy et Van Campenhoudt (1988), nous pouvons poser la question de recherche dans les termes suivants :

Comment le corps enseignant en 8e année dans le canton de Neuchâtel met-il en œuvre une évaluation permettant une orientation adaptée aux besoins de l'élève ?

La recherche, au travers de témoignages directs concernant les éléments mis en œuvre sur le terrain fournira des informations pour appréhender plus concrètement ce problème de pratique évaluative.

1.3.2 Objectifs de recherche

Le processus d'évaluation sera, dans cette recherche, abordé dans sa globalité afin d'en extraire le « comment » parvenir à une évaluation et le « comment » orienter.

Les moyennes annuelles de 8^e en mathématiques et français certifient les apprentissages de l'année. Simultanément, elles définissent l'accès aux niveaux prévus dans ces branches en secondaire. La complexité spécifique à l'évaluation couplée à celle de la situation, liberté d'action et impact des

résultats, place les enseignant-e-s face à un défi de taille dans lequel leur responsabilité, leur éthique et leur professionnalisme sont mis à forte contribution.

Dans cette situation à forts enjeux, les intentions de cette recherche sont les suivantes :

- Identifier les dispositifs évaluatifs mis en place par les enseignant-e-s pour une évaluation annuelle.
- Décrire le ressenti des enseignant-e-s face à la nécessité d'évaluer dans un cadre défini par des règles très strictes et imposant pourtant de grandes libertés.
- Exposer les méthodes utilisées pour que la moyenne annuelle soit finalement le meilleur reflet de l'orientation nécessaire à chaque élève.

Ce mémoire va nous permettre de mettre en avant la marge de manœuvre mais surtout les repères dont nous disposons dans le cadre de l'évaluation pour donner à nos élèves une orientation dans laquelle ils seront adéquatement installés dans leurs apprentissages du moment et pourront ainsi s'épanouir au mieux.

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre expose les fondements méthodologiques de la recherche, explique les choix ayant conduit à notre dispositif d'enquête, décrit la nature du corpus ainsi que les méthodes d'analyse des données.

2.1 Fondements méthodologiques

Pour la certification de cette fin de formation dédiée au domaine des sciences de l'éducation, nous avons placé la recherche au cœur de la dialectique théorie-pratique en utilisant les propos d'enseignant-e-s pratiquant l'évaluation au quotidien comme source de données.

2.1.1 Recherche qualitative interprétative

Notre recherche se veut de type qualitatif et interprétatif, car ce type de recherche sied particulièrement au domaine de l'éducation selon Savoie-Zajc. Les raisons suivantes sont avancées :

« Le terme « qualitatif » attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement : des mots [...] » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 126) Les propos tenus par notre échantillon d'enseignant-e-s induisent donc le type de recherche. Ces données descriptives non quantifiables ne nous permettent clairement pas d'établir des statistiques. L'approche retenue « [...]se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre » (Savoie-Zajc & Karsenti, p. 125). Le but de notre recherche en confirme le type.

L'épithète « interprétative » accolé à la recherche découle du courant interprétatif, optant pour une perspective systémique appliquée au milieu naturel des participant-e-s pour mieux comprendre la réalité de ces individus selon Savoie-Zajc. Cet esprit d'interprétation des données au sein d'un système, donc contextualisées, sera appliqué lors de l'analyse des données recueillies. Toujours selon Savoie-Zajc « Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (p. 126).

La finalité de la recherche qualitative, comme le souligne Pirès, cité par Savoie-Zajc, dans sa conclusion sur l'épistémologie de ce type d'étude, se caractérise « par sa capacité de s'occuper d'objets complexes [...] de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue [...]et] enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation ». (pp. 127-128)

2.1.2 Approche inductive

Induits par l'analyse des données récoltées, les résultats permettront, non pas de répondre à une quelconque hypothèse, mais bien de dépeindre la réalité observée par les professionnels interrogés. Il s'agit donc d'une étude optant pour une approche inductive. Cette approche, aussi désignée comme « approche empirico-inductive » ou « inductivisme », est une méthode de travail scientifique, qui se fonde sur l'observation de faits pour expliquer un phénomène et donc d'en comprendre les causes à travers ses effets. Ces faits peuvent consister en des données récoltées au cours d'entretiens menés avec des personnes directement confrontées à la problématique abordée.

La récolte des données se fera donc au travers d'entretiens menés auprès de membres du corps enseignant actuellement actifs en 8^e année. Les pratiques ne seront pas observées sur la base de

documents tels que de réelles évaluations avec leurs critères et leur barème, mais sur la seule description que les enseignant-e-s en font.

Un guide d'entretien, détaillé plus loin, servira à la conduite des entretiens de type semi-directif. Entretiens dont les contenus seront analysés dans le chapitre 3.

2.1.3 Démarche compréhensive

La démarche retenue est d'ordre descriptive/compréhensive ; elle se propose selon Marshall & Rossmann (cours de recherche HEP2) de documenter un phénomène pour y apporter compréhension et donc sens.

Le présent mémoire professionnel reprend les préoccupations du Gouvernement du Québec qui stipule que « [...] la formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire doit être de type professionnel, puisque l'enseignant, en tant qu'agent autonome et responsable, doit continuellement prendre des décisions professionnelles et s'adapter aux exigences de la situation éducative, aux caractéristiques des élèves ainsi qu'à l'évolution de la société. » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 30)

Ce travail se situe en recherche appliquée dont les enjeux de recherche empirique sont ontogéniques, au sens de Van Der Maren, soit autocentrés. « Dans un domaine comme l'enseignement, un des buts avoués ou latents de nombreuses recherches entreprises par les praticiens est le perfectionnement de leurs outils, de leurs interventions ou de leurs compétences. » (Van Der Maren, 2003, p. 125) Cette approche enrichissante, basée sur le dialogue, la réflexivité et l'autoévaluation, confère à ce travail une qualité formatrice parfaitement en phase avec son but de développement professionnel personnel.

Finalement, il s'agit aussi d'une démarche « heuristique qui poursuit [...] des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus. » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 125)

2.2 Nature du corpus

Dans une logique de documentation du sujet, c'est au moyen d'entretiens que nous avons choisi de recueillir les données nécessaires à cette étude, auprès de ceux qui pratiquent quotidiennement.

2.2.1 Recueil de données

Afin de possiblement générer de nouvelles connaissances dans le domaine de l'éducation, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Ils permettent effectivement, grâce à la grande latitude d'expression laissée à la personne interviewée, de faire émerger parfois des éléments inattendus.

Pour pouvoir rester concentré sur l'entretien sans prendre de notes et travailler ensuite de manière certaine sur les réponses données, nous avons opté pour un enregistrement des propos tenus.

Les premiers contacts ont été pris par téléphone et les rendez-vous ont été fixés, pour chacun selon ses disponibilités.

D'une durée comprise entre 35 et 45 minutes, ce qui correspond aux principes généralement admis en recherche qualitative, chaque entretien a été librement consenti. Effectivement, lors de toute recherche, des principes éthiques doivent non seulement nous diriger dans les procédures à mettre en place, mais aussi être clairement stipulés à toute personne participant à ladite recherche. Pour ce faire, et nous basant sur le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (CIIP, 2021), nous avons rédigé un contrat de recherche, dont une copie se trouve en annexe. Les candidat-e-s sont donc libres de

participer ou non, ainsi que de se retirer en tout temps s'ils le désirent, deux principes fondamentaux de l'éthique en recherche auprès des sujets humains selon Harrisson dans Savoie-Zajc & Karsenti (2004).

Si les fondamentaux ont pris la forme écrite, l'engagement à la restitution des résultats de recherche et les autres composantes éthiques ont privilégié la transmission orale afin d'alléger le document, sans toutefois y accorder un respect moindre.

La signature des personnes interviewées nous assure de leur consentement, tout comme nous assurons leurs droits par la nôtre. Le « contrat » a été établi en double exemplaire et remis à chacun avant le début de l'entretien qui s'est déroulé en toute discrétion dans la classe après les cours.

2.2.2 Guide d'entretien

Paillé, cité par Savoie-Zajc & Karsenti, (2004), mentionne qu'une recherche de type qualitative « comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) » (p. 127). Ce contact se concrétise ici par des entretiens semi-directifs. Dans le but de garder la durée de ces entretiens raisonnable et de ne pas s'écarter trop du sujet, un guide d'entretien a été établi.

Le guide d'entretien est un fil rouge.

Il est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien. Comme tout memento, il doit être facilement et rapidement consultable : détaillé et précis mais avec des notations brèves et claires (mots clefs ; phrases nominales...). L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements. Mais la liste n'a pas pour objectif de déterminer ces enchaînements ni la formulation des questions en cours d'entretien (seuls les mots clefs peuvent être repris) : l'entretien doit suivre sa dynamique propre. (Combessie, 2007, p. 24)

Une copie dudit guide d'entretien figure en annexe.

Les thèmes à aborder découlent des objectifs de la recherche et sont au nombre de trois :

- Dispositif d'évaluation mis en place
- Ressenti par rapport au « devoir » d'évaluation et d'orientation
- Vision d'une bonne orientation et compléments d'évaluation pour y parvenir

Un premier jet de questions permet également de situer la personne interviewée dans sa pratique avec notamment les degrés pratiqués et le nombre d'années d'enseignement. Ces éléments ont permis de confirmer la sélection des participant-e-s établie sur des estimations préalables.

Après avoir annoncé le but et le sujet de l'entretien, des questions ouvertes précisent les éléments des thèmes susmentionnés et permettent au sujet de développer librement son propos.

2.2.3 Présentation de l'échantillonnage

La population de référence se compose de l'ensemble du corps enseignant actuellement en 8^e année, dans le canton de Neuchâtel.

L'ampleur de l'étude menée ne nous permet pas de viser l'exhaustivité ni même la représentativité, car notre échantillon se composera de trois personnes et sa sélection ne sera pas aléatoire. Les résultats ne

seront donc pas généralisables, mais donneront toutefois une vision exploitable de la situation de l'évaluation en 8^e année au travers des informations produites.

La procédure de sélection des membres de l'échantillon fait appel à l'application de deux techniques d'échantillonnage dite non probabilistes : le choix raisonné et celui de convenance. Des critères spécifiques ont présidé à la sélection « raisonnée » des participant-e-s, permettant ainsi de pondérer légèrement les critères de l'échantillon, même s'il aurait fallu dans l'absolu répartir les critères descriptifs de manière identique à leur répartition dans la population de référence étudiée. Les critères sont exposés plus loin. La convenance provient d'une sélection auprès d'une population connue au sein de la population globale.

L'échantillon, dans son côté convenu, se compose de formateurs en établissement, auprès desquels nous avons réalisé des stages de longue durée. Les observations faites alors concourent à compléter les propos tenus lors de l'entretien.

Ce choix raisonné et de convenance pourrait biaiser les résultats, mais comme la convenance découle d'un premier choix aléatoire d'attribution en classe de stage, il peut certainement s'assimiler à de l'aléatoire et ne pas biaiser les résultats de la recherche.

L'âge ne représentant pas un bon critère de sélection, j'en suis la preuve (étudiante de plus de 40 ans), c'est donc le nombre d'années d'enseignement qui nous a guidé dans notre choix. La diversité de notre panel dans ce domaine nous offre une représentativité certaine. Les enseignant-e-s novices ont été écartés à la base en raison du manque d'expérience qui les caractérise et qui ne leur permet pas de répondre valablement. Le noviciat est estimé s'arrêter après la troisième année d'enseignement, selon le modèle schématique de Huberman (1989, p. 8), période suffisante pour asseoir sa pratique sur une expérience probante.

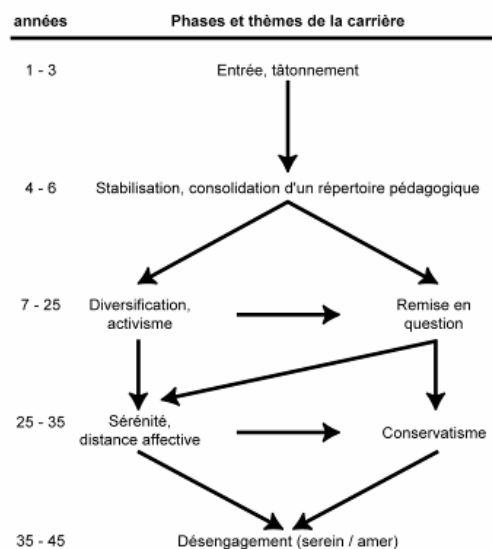


Figure 1: Les cycles de la carrière enseignante selon Huberman

La recherche dans les champs de l'enseignement et de la formation à l'enseignement définit la notion d'expert en opposition à celle de novice. [...] l'enseignant expert détiendrait des caractéristiques spécifiques qui lui seraient exclusives et qui le démarqueraient de l'enseignant débutant. Ces attributs de l'expertise se dégageraient de l'expérience de l'enseignement, des pratiques effectives. C'est donc par ses savoirs d'action – des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. – qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action que

l'enseignant expert se différencierait de l'enseignant novice. Il s'en différencierait également par sa plus grande autonomie, une meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées. (Lenoir & Tochon, 2004)

Le critère homme ou femme, à première vue peu pertinent, fait partie des critères descriptifs conservés à toute fin utile ultérieure. Il participe toutefois à rappeler la sous-représentation du sexe fort dans la profession, avec une moyenne de 83% de femmes dans l'enseignement primaire 3-8. (OFS - Statistique du personnel des écoles, 2021)

Les profils des personnes interviewées sont présentés sous forme de tableau. Nous avons sélectionné notre échantillon dans le but de rappeler la variété au sein du corps enseignant, sans pouvoir toutefois la représenter.

	♀♂	Nombre d'années d'enseignement	Nombre d'années en 8 ^e année	Appellation pour analyse
Entretien 1	Femme	4	4	M
Entretien 2	Homme	36	15	C
Entretien 3	Femme	26	3	T

Tableau 5: Composition de l'échantillon

Lors de l'analyse, le critère de saturation, soit le point où, dans une recherche, toute donnée supplémentaire n'offre plus d'élément nouveau à la compréhension du sujet de l'étude ne pourra être atteint au vu de la taille du corpus. Cependant, la valeur de représentativité du matériel recueilli peut être considérée comme suffisamment pertinente au vu de la démarche descriptive adoptée et de la taille du mémoire qui nous concerne.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

La conceptualisation, ou construction de concepts, constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. A cet effet elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée mais seulement ce qui en exprime l'essentiel du point de vue du chercheur. (Quivy & Van Campenhoudt, p. 149)

2.3.1 Transcription des données

Une fois les entretiens terminés, nous avons transcrit l'intégralité des propos tenus. Ce passage de l'oral à l'écrit permet de rendre les données facilement accessibles pour l'analyse et la comparaison.

Afin d'avoir accès à des données fidèles aux propos tenus, les conventions d'écriture utilisées sont explicitées ci-après :

- Les propos sont transcrit mot à mot avec toutefois une orthographe au plus près de celle de l'écriture, afin d'en faciliter la lecture et la compréhension.

- Nos propres propos sont précédés de la lettre V alors que ceux des personnes interviewées sont précédés par les lettres M, C ou T, lettres aléatoirement attribuées aux entretiens pour en garantir l'anonymat.
- Les prénoms des élèves mentionnés sont modifiés dans le même but de respect.
- Des signes de ponctuation ont été ajoutés en fonction des pauses et du sens des phrases.
- Les aspects non verbaux, tels que silences, hésitations, rires gênés ou généreux etc. ne font pas l'objet d'annotations spécifiques.
- Chaque ligne de la transcription est numérotée afin de retrouver facilement les propos repris sous forme de verbatim.

Une copie de transcription figure en annexe pour chacun des entretiens.

2.3.2 Codage

Une fois les données transcrites, il s'agit de travailler sur celles-ci pour en faciliter l'analyse.

Dans un premier temps, une imprégnation est réalisée par la lecture et relecture complète des transcriptions, rendant les propos et les thèmes abordés familiers pour un traitement « en toute connaissance du corpus ».

S'ensuit une codification des contenus au moyen de mises en évidence différenciées selon les thèmes ou les interrogations possibles. L'utilisation de crayons de couleurs, de notes dans les marges et de liens par flèches ou de mises en évidence par encerclement nous permettent de dégager dans chaque propos, ligne après ligne, le contenu à analyser.

Des catégories ont ensuite été créées en fonction des concepts ressortant des entretiens. Les propos relatifs aux catégories créées sont repris pour chacun des entretiens. Mis en évidence dans l'étape de codification, ils sont ensuite croisés dans un tableau. Les données brutes sont maintenant organisées et peuvent être plus facilement consultées et interprétées. Cette extraction des données sous forme de classement fait encore partie de la phase de préparation à l'analyse.

2.3.3 Analyse

Commence alors la véritable interprétation, en lien avec le cadre théorique mis en place. C'est au cours de cette analyse, soutenue par les recherches préalables, que se dessine l'évaluation mise en place sur le terrain, avec ses forces et ses faiblesses.

La méthodologie qualitative est. Elle est naturelle. C'est une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre. L'analyse qualitative dans sa forme essentielle [...] est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience, d'un phénomène. C'est donc l'utilisation des mots (discursif-discours) comme outil unique de travail, comme mode d'approche et d'examen rigoureux des données de recherche. (Dorvil & Paillé, 2007, pp. 409-413)

C'est en suivant cette méthode de reformulation plus riche en lien à la théorie que nous avons traité le contenu des entretiens. Les résultats obtenus sont imprégnés et soutenus par la littérature du cadre théorique. Nos questions de départ, les données empiriques recueillies et la recherche scientifique précédemment exposée guident, par constante comparaison, nos réflexions et nos découvertes.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

« L'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de « résultats » tout comme « [...] le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve », nous rappellent Savoie-Zajc & Karsenti (2004) en citant Paillé (p. 127). Il nous sera donc donné d'établir par description un possible panorama des dispositifs d'évaluation, véritable source de réalité pratiquée, sans être une vérité généralisable.

L'interprétation des propos croisés leur donnera sens et divers verbatim, viendront étayer les interprétations.

3.1 *Pratiques évaluatives*

La première intention de recherche étant d'identifier les dispositifs évaluatifs, nous nous sommes donc d'abord penchés sur la connaissance qu'en ont les enseignant-e-s avant de poursuivre avec leur utilisation.

3.1.1 Formation à l'évaluation

La 8^e année termine le cycle 2 du primaire. Elle est cependant très différente des sept premières années au niveau de l'évaluation. Le principe des notes est nouveau, le système ayant jusqu'alors fonctionné avec des recueils de traces et des codes en fin d'année. Il y a donc nécessité d'expliquer le lien entre les notes et les exigences d'apprentissage aux élèves. Le calcul de la moyenne et sa relation à la promotion et l'orientation doivent également être abordés en classe en début d'année. La nécessité de former le corps enseignant de 8^e aux exigences correspondant aux notes ne semble pas être perçue avec la même acuité. Aucune formation spécifique n'a été découverte au programme de la formation continue par nos trois participant-e-s.

T, avec les nombreuses années d'enseignement dont il dispose, a vu l'arrivée des nouvelles pratiques évaluatives, telles que les évaluations formatives et formatrices. Cependant, c'est surtout au contact des stagiaires HEP régulièrement affectés dans sa classe qu'il a pris conscience de ces pratiques et a décidé de s'y former personnellement. M a été formée sur les apports théoriques au sein d'une HEP pendant sa formation initiale. C déplore le manque de soutien dans ses débuts d'enseignement en 8^e. Elle a beau avoir plus de 20 ans d'expérience, l'évaluation par notes change la donne, surtout avec l'orientation vers des niveaux différenciés. Les prestations offertes semblent ne pas être spécifiques au degré ou/et ne pas donner sens.

« J'ai jamais eu l'occasion de vraiment suivre un cours sur l'évaluation parce qu'ils ont surtout très, très bien formé le cycle 1, pis le cycle 2, après c'était nettement plus vas-y comme je te pousse. » C (247-249). Elle constate également que lors de sa première volée de 8^e, elle a dû se renseigner seule sur les pratiques en vigueur alors qu'elle aurait apprécié être coachée. Elle continue toutefois à beaucoup échanger avec ses collègues dans un souci de perfectionnement.

Tous trois sont très preneurs pour ce qui est des nouveaux apports formalisés par la recherche, mais ils s'y forment en autodidactes et au contact de leurs pairs.

3.1.2 Pratique de l'évaluation

Les évaluations formatrices dans un format dédié semblent être chronophages et leur implémentation souvent trop tardive dans la séquence pour permettre les remédiations nécessaires. « Je les fait peut-être une semaine avant l'évaluation, pour que y ait encore une semaine pour travailler après à la maison et se rendre compte, de où ils en sont. » M (280-282) Nous interprétons les propos relatifs à cette pratique, parfois appelée « pré-tests », comme véhiculant un sens tacite fort. Le rôle de l'évaluation formatrice, soit de renseigner l'élève sur son degré d'intégration des apprentissages réalisés, doit être mis en mots, comme observé dans la classe de T, pour avoir la portée recherchée.

Nous observons, chez M notamment, une raréfaction de l'utilisation de l'évaluation formatrice en fonction de l'avancement de l'année, soit par la pression du programme à mener à bien, soit par une propension à penser que les élèves savent comment marche la 8^e et ont donc moins besoin de ce type de « béquille » pour se situer dans leurs apprentissages. T envisage différents outils, comme un questionnement oral par exemple, pour utiliser l'évaluation formatrice de manière moins chronophage. Il admet cependant qu'il « faut être bien organisé » M (142) pour que cette pratique soit gérable.

Le niveau de la volée détermine également le rythme auquel la classe peut avancer. Il en découle une situation amplifiée par un effet spiralaire : plus les élèves ont de facilité, plus ils avancent vite dans le programme et plus de temps peut être mis à disposition de l'évaluation formatrice, favorisant l'avancée et l'ancrage des apprentissages. L'effet est inversement amplifié avec une classe présentant des difficultés, creusant les écarts.

Concernant l'évaluation sommative, C, pourtant forte de nombreuses années d'expérience, s'est adressée à ses collègues de 8^e année lorsqu'elle a commencé à enseigner dans ce degré. Elle a perpétué des pratiques déjà en vigueur, alors que M, fraîchement émoulue d'une HEP, pensait faire autrement. Finalement, elles pratiquent globalement de la même manière, malgré les bonnes résolutions de la deuxième, ce qui tend à prouver une certaine inertie dans les changements de pratiques possibles. « J'essaie de faire un peu ce qui se faisait, pis pas d'arriver avec ma sauce et mes idées toutes crues, mais, non je crois que je pourrais, je pourrais franchement, je pense, faire tout et n'importe quoi, oh c'est horrible ! » nous dit C (373-375). La multiplicité de référentialité inerrante à l'évaluation rend cette dernière complexe et demande à l'enseignant de pouvoir s'appuyer sur des repères reconnus. L'échange avec les pairs n'est autre qu'un processus de validation de notre utilisation des repères possibles. La pondération qu'on leur applique dans une évaluation peut également faire l'objet d'une validation comme le mentionne M « je vais regarder avec les collègues, je leur pose la question : « est-ce que c'est moi qui pense que c'est mon évaluation qui est trop sévère, est-ce que c'est ma manière de noter ? ». M (628-63)

L'évaluation sommative clôt généralement un thème, avec quelques exceptions, du type demi-note de livrets ou d'un domaine précis du fonctionnement de la langue. Ces pratiques annexes offrent une marge de manœuvre dans la notation, avec un cumul de notes dont la moins bonne est souvent supprimée. Elle apporte également une possibilité de s'assurer des notes favorables, le niveau de complexité de la tâche étant moindre et le travail régulier étant valorisé.

Pour C et T, toutes les évaluations sont de type critérié, avec une évaluation très rapidement prête en début de séquence, ce qui laisse peu de marge entre l'enseignement prévu et celui réalisé, donc évaluable. C'est là peut-être une preuve d'expertise et de maîtrise du temps nécessaire à la transmission des notions. M. présente moins d'années de pratique et parfois « crée le test 3 jours avant la date du test » M (575). Cela peut également être dû à un fonctionnement personnel. La transmission des objectifs aux élèves est par contre une constante chez ces trois enseignants. « L'important, c'est quand même que

le, que l'enseignant communique et soit au clair avec ses exigences et que les élèves sachent aussi ce que le prof attend d'eux. » T (256-258)

L'évaluation doit tenir compte des élèves à besoins particuliers, notamment lorsqu'un Projet Pédagogique Individualisé (PPI) est officiellement établi. Les évaluations sont souvent touchées en accordant plus de temps ou en réduisant le nombre d'items à traiter par l'élève. Mais là encore la liberté d'application est laissée à l'enseignant·e, avec des règles plus ou moins tacites quant à la signification de la réduction d'items et de l'augmentation du temps à disposition.

3.2 Vécu face à l'évaluation

Ce chapitre présente le paradoxe apparent d'une importante liberté dans un cadre très réglementé.

3.2.1 Rigidité du cadre

La thématique de l'évaluation se cristallise en 8^e année, avec l'introduction des notes et des enjeux d'orientation. Les parents « se disent oulàlà, l'année prochaine, il va au cycle 3, y a des enjeux, y a des niveaux, donc ils sont au taquet et pis commencent un peu à s'inquiéter ou à se poser des questions ou à remettre en cause les pratiques, euh, en matière d'évaluation, alors qu'avant, on s'interroge pas. » T (387-390) Le personnel enseignant de 8^e est donc soumis à des pressions extérieures apparemment moins présentes dans les degrés inférieurs. Il souhaiterait une harmonisation de l'évaluation au demi-cycle afin de réduire ces pressions par dilution des transitions et de préparer les élèves sur une plus longue durée.

Le sujet des conditions d'accès au niveau 2 est brûlant d'actualité et des décisions politiques ont récemment été prises. Comme les seules bases légales sont le règlement de la 8^e année de la scolarité obligatoire, ce sont elles qui ont été modifiées au travers de son article 17. Les seuils d'admission ont été légèrement augmentés, passant de 4.75 à 4.84 pour le seuil supérieur et de 4.5 à 4.65 pour le seuil inférieur selon l'article d'ARCINFO. (Giroud, 2021)

L'avis des parents reste cependant prépondérant dans cette fourchette, selon le rapport du Conseil d'Etat (Maire-Hefti & Despland, 2020)

La question touchant aux notes attribuées n'est pas remise en cause et laisse encore toute latitudes au corps enseignant dans son application professionnelle de l'évaluation.

« C'est pas le PER qui va m'aider à, non, parce que le PER finalement ils doivent tous y arriver. Les objectifs du PER, c'est les objectifs minimaux. Donc à quelque part, ils ont, ils doivent avoir tous, ils devraient tous arriver, euh, avoir atteint les objectifs du PER pour passer leur année. Bon, moi c'est comme ça que je l'ai interprété en tout cas. » C (105-108) Le PER est et reste la référence sur laquelle se baser. Chacun y implémente ses propres critères pour en faire des objectifs opérationnels évaluables.

Le nombre de notes préconisé annuellement tourne autour du nombre hebdomadaire de périodes attribuées à la branche plus 1, multiplié par deux pour tenir compte des deux semestres. « Par exemple, il y a sept périodes de français en 8^e, donc 8 évaluations semestre, par conséquent 16 évaluations pour l'année entière. » selon C (276-277), mais il ne s'agit que d'une recommandation et non d'une directive. De plus les personnes interviewées n'arrivent pas à des nombres de notes aussi importants. En mathématiques notamment « en fait, on en fait 1 par thème parce qu'on va pas en faire 2 ou 3 par thème. Ça a pas de sens non plus. » C (315-31). Cette norme tacite, librement adaptable, a pour vocation de baser une orientation globale sur un nombre de notes adéquat. Un poids mesuré est ainsi donné à chaque

note participant à la moyenne pour que ladite moyenne ne soit pas possiblement modifiée drastiquement par une seule nouvelle note.

Le seuil de réussite des évaluations est souvent placé à 2/3 de bonnes réponses. Il peut monter à 75% si les attentes sont moins complexes comme pour des tests de vocabulaire simple ou des livrets. Un resserrement de la fourchette peut avoir lieu vers le haut et une ouverture vers le bas ou être totalement linéaire. Là encore il s'agit d'une norme tacite transmise entre les enseignant-e-s, validée tout aussi informellement par la direction. « Le directeur était là à la séance, il a dit ouais effectivement, je pars du principe que c'est bon. » C (236-237) et « la direction aimerait qu'on puisse garder notre liberté d'évaluer comme on le souhaite. » M (604-605)

Là encore il s'agit de logique et bon sens :

- 2/3 de bonnes réponses donnant 4, dans la logique mathématique de la répartition des points possibles entre les notes minimum et maximum de 1 et 6. 2/3 de 6 donnant 4.
- 75% des réponses correctes donnant accès à un 4 en situation de tâches simples, comme de la restitution.
- Le fractionnement de la note sur plusieurs évaluations valorisant la régularité du travail et l'autodiscipline de l'élève comme dans des contrôles de livrets ou de vocabulaire.

La complexité des contenus crée un lien entre la note et le repère en considérant toujours que le seuil d'accès au niveau 2 se situe à 4.5. Le personnel enseignant voit un lien direct entre la complexité de la tâche à réaliser et le niveau possiblement maintenable à long terme pour l'élève. Une tâche dite complexe, demandant de la réflexion, une capacité à faire des liens, à aller au-delà du déjà vu en classe, implique au travers de sa résolution la preuve de la capacité à maintenir un niveau 2.

Nous remarquons que la notion d'« échec abusif » avancé par De Ketele par l'introduction de notes ne validant pas des apprentissages terminés s'ouvre plutôt chez nos trois enseignant-e-s sur une volonté de pousser l'élève vers le haut en intégrant des notes partielles sur des apprentissages de moindre complexité.

Les trois enseignants évoquent la volonté actuelle de leur hiérarchie directe d'introduire une évaluation commune dans les branches à niveaux pour offrir aux parents l'image d'une certaine unicité de l'évaluation, après l'abandon des épreuves cantonales de référence en 8^e année il y a déjà plusieurs années. Le jugement professionnel des enseignants n'est nullement remis en cause, il s'agit plutôt d'une évaluation à destination extérieure, soit les parents et les politiques

3.2.2 Liberté

Notre échantillon se sent très libre dans ses pratiques de l'évaluation et très à l'aise avec les responsabilités d'orientation qui en découlent. Cependant des tensions avec le cycle 3 sont perceptibles, avec des échos officieux relatifs à la surévaluation de certains élèves. Mais « on nous dit pas comment les orienter selon leurs critères à eux. » rapporte M (712-713), « chacun fait encore comme il, comme y le pense, il songe mais en fait on sait pas tellement ce qui est juste » M (352-353).

Une grande liberté se trouve donc dans la manière de situer les attentes des deux niveaux et ce qui différencie le niveau 1 du niveau 2 n'est clair pour personne. T travaille avec un collègue et explique « qu'on a quand même en tête l'idée que celui qui aura 5 que c'est un élève qui devra se débrouiller au niveau 2, au niveau de nos exigences, donc on, on aura quand même une certaine tendance à être exigeant pour le, le 5, et puis, après, on, on, un petit peu le genre Courbe de Gauss, on va élargir un petit peu notre barème sur le 4,5, 4. » T (220-224), ce qui ne dit rien et dit tout sur la subjectivité liée à la sensibilité

et aux exigences de l'enseignant. Aucune directive ne formalise les objectifs opérationnels dédiés à chaque niveau. M s'est procuré, via son réseau professionnel, des exemples d'évaluation des deux niveaux en 9^e année pour se faire une idée de la différence des attentes. C se base principalement sur la capacité de ses élèves à faire des liens.

Dans un cas précis, T s'est permis, avec l'accord de sa direction, de ne plus mettre de notes aux évaluations d'un élève et de valoriser ce qui pouvait l'être par des commentaires. Effectivement, le pouvoir prédictif des évaluations a indiqué la nécessité de l'introduction d'une demande d'accès à une formation spécialisée. Les notes régulièrement très négatives et la comparaison facile avec ses camarades n'apportaient que découragement. Cette situation ne peut être que temporaire et garde tout de même un effet stigmatisant pour le seul élève à ne pas avoir de notes.

Dans le cas où une évaluation apporte une majorité de réussites ou d'insuffisances, C va se remettre en question après deux ou trois évaluations, alors que M, moins expérimenté, se remettra beaucoup plus rapidement en question. Les grille de critères d'évaluation permettent la transparence et sont du coup un outil au service de la régulation. (Mottier Lopez, 2013) L'expertise apportée par les années aide à faire confiance à ses évaluations et à s'y sentir de plus en plus à l'aise. Avec l'approche critériée, il est possible d'atteindre ces majorités, la classe n'étant pas toujours une représentation de la dispersion proposée par la courbe de Gauss et son rapport à la norme.

Une courbe de Gauss ou loi normale est une représentation d'une généralité ; la classe n'étant pas toujours représentative de cette normalité, les résultats peuvent être décalés. L'utilisation de cette courbe peut permettre d'éviter des aberrations, mais elle doit être relativisée.

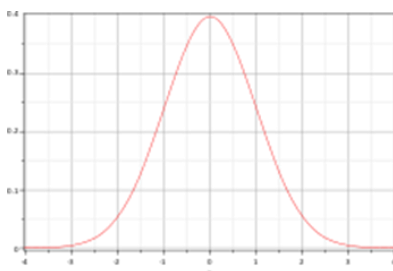


Figure 2: Tableau de Gauss

3.3 Orientation

Nous avons réuni ci-après les éléments concernant le cadre dans lequel s'opère, par une moyenne annuelle, un diagnostic efficace pour le suivi futur d'une filière.

3.3.1 Transitions

C soulève la notion de saut trop important entre la 7^e et la 8^e, années pourtant attribuées au même demi-cycle. Il l'illustre par ces mots : « on est passé un peu d'une évaluation bisounours à un couperet qui tombe là en 8^e basculant au sein du cycle 2 dans une évaluation de cycle 3. » C (439)

La transition qui s'opère entre la 7^e et la 8^e année scolaire n'est pas perçue par tous les élèves de la même manière. La notion de notes et de ce à quoi elles renvoient doit leur être expliquée. Certain-e-s élèves comprenant rapidement le fonctionnement sont boostés par les notes, car elles leur permettent de se positionner très clairement dans leurs résultats. D'autres tout aussi rapides à comprendre le principe des notes n'arrivent cependant pas à gérer le stress généré par le classement couperet que va générer la note donnée à leur prestation. D'autres encore peinent à comprendre à quoi renvoient les notes qu'ils

reçoivent, difficulté compréhensible sachant qu'un 4.5 pour un-e élève en difficulté est un très bon résultat alors que la même note s'avère être un résultat peu convainquant pour un-e élève en facilité.

La fin de la 8^e année annonce une transition plus grande encore avec le passage au cycle 3. Cependant il n'y a pas d'échanges entre les enseignant-e-s du cycle 2 et du cycle 3 concernant les attentes aux niveaux des compétences et apprentissages des élèves. Certes, le PER définit les attentes fondamentales en fin de cycles 2, mais nullement les critères attendus pour un niveau 1 ou un niveau 2. Dans le cours de l'entretien, M exprime combien elle se sent blessée par les rapports rédigés au sein du cycle 3 auxquels elle a accès via Pronote.

« Ils nous crachent dessus, ils disent souvent, oui les élèves arrivent ils sont pas préparés, les élèves ci, les élèves ça, y a trop d'élèves en niveau 2[...] on nous dit pas comment les orienter selon leurs critères à eux. » M (709-713)

La 8^e année est une année clé dans la suite du parcours scolaire de l'élève. « Ceux qui ont compris les enjeux de la 8^e, donc une minorité, ils s'investissent quand même beaucoup en français, math. » M (128-129)

Tous trois constatent que la transition devrait pouvoir être faite de manière plus douce.

3.3.2 Orientation

Les orientations scolaires « surviennent à des moments institutionnels bien anticipés et donc prévisibles mais débouchent sur des possibles très pluriels, qui peuvent comporter des formes de permanences et de continuité [.....] ou au contraire être assimilées à un « changement comportant une part d'imprévisibilité » (Jacques, 2015, p. 17)

C ne voit pas de liberté dans l'orientation, la moyenne est calculée avec les notes et le règlement définit la destination de l'élève sans que l'on puisse intervenir plus que ça, la décision finale appartenant aux parents pour les cas sur le balan. « La plupart des parents, ils envoient l'enfant en niveau 2 alors que nous on avait conseillé le niveau 1 » M (90-91). Il s'ensuit selon les statistiques du Conseil d'Etat un déplacement d'environ 1/3 des cas vers le niveau 1 après une année (Maire-Hefti & Despland, 2020).

« Cardinet insiste sur la différence à faire entre une fonction de certification des acquis et une fonction d'orientation. [...] l'évaluation pronostique (parfois appelée prédictive) implique un changement de cursus, une transition entre structures différentes, une admission ou non admission dans un nouveau programme de formation par exemple. L'évaluation pronostique est donc attachée à un critère structurel. » (Mottier Lopez, 2015, p. 20) C'est pourtant bien la même évaluation qui aura servi à sa certification en fin de 8^e année et à son orientation dans un des deux niveaux.

« On dit qu'il faut faire des tâches complexes, quoi, que là, justement c'est typique dans la tâche complexe que tu vois les élèves qui sont capables de faire plus » C (258-259) La capacité à résoudre une tâche complexe, à faire des liens entre des éléments vus en classe et une nouvelle situation, à transposer un apprentissage dans une autre situation, voilà un des critères utilisés pour définir l'accès au niveau 2.

L'orientation des élèves des deux extrémités de l'échelle des compétences est évidente. Les élèves en facilité ou en difficulté à ce moment de leur parcours scolaire seront orientés vers le niveau adapté à leurs capacités du moment, peu importe presque l'évaluation mise en place. Ce sont surtout ceux se trouvant dans la zone de « tampon » entre le 4.5 et le 4.74 qui soulèvent des questions quant à leur orientation. C'est à ce niveau également que les objectifs des niveaux devraient être mieux définis, assurant à l'élève dont la moyenne est de 4.5, qu'il est bien dans la cible des attentes de niveau 2, bien qu'à l'extrême limite.

Les notes, consciencieusement posées par les professionnels de 8e année, permettent un calcul de la moyenne de l'élève, moyenne qui ne supporte aucune discussion. Pourtant cette moyenne ne donne pas une image précise de l'élève puisqu'elle est la somme de plusieurs instants divisée par le nombre de ces instants. Elle ne permet pas de donner une tendance ou une image de l'investissement dans les apprentissages. Deux élèves présentant la même moyenne de 4.5 peuvent être dans des situations diamétralement opposées, l'un en décrochage complet après un excellent début et l'autre en prise de vitesse dans ses investissements d'apprentissage et de confiance en lui. Dans les deux cas, ce sont des éléments extérieurs aux notes qui viendront soutenir l'enseignant dans l'explication aux parents de la situation et des choix possibles.

La différenciation doit permettre, selon les besoins, difficultés et obstacles de chacun, de proposer des régulations adaptées (Mottier Lopez, 2013). L'évaluation différenciée est également pratiquée pour les élèves faisant l'objet d'un PPI, avec par exemple la diminution du nombre d'items dans l'évaluation, l'accès à des références ou un temps à disposition plus long lors des évaluations certificatives.

Ce système de notes qui nous semblait au départ être un carcan rigide et écrasant pour notre liberté s'avère être un cadre dont la lecture est claire pour les élèves et leur entourage ainsi que pour la société qui les abrite, mais un cadre dans lequel notre jugement professionnel reste indéniablement le meilleur des juges pour l'avenir de ceux qui nous sont confiés.

Conclusion

Comment le corps enseignant en 8e année dans le canton de Neuchâtel met-il en œuvre une évaluation permettant une orientation adaptée aux besoins de l'élève ?

Les résultats exposés précédemment nous permettent de donner des réponses.

✓ Réponse à la question de recherche

Les conditions d'accès au niveau 2 sont très claires, fixées par les règlements, basées sur une moyenne, qui est un calcul mathématique, donc non négociable. Toutefois les pratiques évaluatives en 8^e années procèdent sur certains points plus de la recommandation ou de la norme transmise entre collègues.

- Identifier les dispositifs évaluatifs mis en place par les enseignants pour une évaluation annuelle.

Telle était la première intention de recherche. La complexité des éléments à prendre en compte est pondérée de manières différentes selon la sensibilité de l'enseignant, mais la fixation des notes se fait librement au travers :

- Des critères et indicateurs choisis
- De la préparation à l'évaluation
- De la complexité des contenus
- Des barèmes
- Du nombre de notes

La deuxième intention de recherche était de :

- Décrire le ressenti des enseignants face à la nécessité d'évaluer dans un cadre défini par les règles très strictes et imposant pourtant de grandes libertés.

Les attentes sociétales actuelles sont exprimées sous la forme de pressions à revoir le niveau des exigences à la hausse, tant au niveau de la société, des institutions et des enseignants du cycle supérieur. Attentes qui se sont vues formalisées au niveau de la loi par l'élévation du seuil d'admission au niveau 2.

« Ils aiment les notes » C(443) même si elles ne plaisent pas aux enseignants, les élèves y trouvent une clarté sur leur situation scolaire qui semble leur convenir.

Finalement la dernière intention était d' :

- Exposer les méthodes utilisées pour que la moyenne annuelle soit finalement le meilleur reflet de l'orientation nécessaire à chaque élève.

Les résultats nous donnent à retenir que la marge de manœuvre de l'enseignant-e se situe au moment de fixer la note dans des contrôles individuels, marge qui diminue au cours de l'année car plus les notes sont posées, plus elles définissent la moyenne et tendent à ne plus pouvoir la modifier significativement.

Un moyen détourné d'influencer la moyenne réside dans la suppression de certaines notes, dans la reproduction d'un travail écrit dont le résultat n'était pas à la hauteur et de garder la meilleure note des deux ou encore de faire des évaluations plus fréquentes mais moins complexes qui se combinent en demi ou tiers de notes. L'inscription des notes dans le logiciel CLOEE réduit toutefois significativement ces pratiques.

Mais il est vrai que l'orientation n'est que prédictive et que des possibilités de se rattraper existent si le véritable potentiel n'était pas encore utilisé à ce moment clé de la formation scolaire.

Le corps enseignant a le pouvoir et le devoir, légalement confiés, de prendre des décisions professionnelles sur l'évaluation des élèves. Cependant de nombreux autres facteurs que l'orientation de base vont influencer le parcours de chaque élève. Il est temps de dédramatiser les enjeux, en mettant dans la balance le fait que chacun a des potentialités certes, mais s'exprimant à des moments différents et que la vie, dans notre société actuelle, est une éternelle formation. Les compléments, réorientations et autres changements de voies sont courants.

« La psychologie sociale nous fournit un type de connaissance du social en prenant en compte deux éléments essentiels considérés comme interdépendants : le comportement social et les pressions normatives qui s'exercent dans le contexte où l'on vit. » (Fischer, 2020, p. 12) Les pratiques évaluatives sont toujours soumises à des pressions, qu'elles soient politiques, institutionnelles, sociales via les parents ou propres à l'évaluateur ou l'évaluatrice au travers de ses valeurs morales. Il revient à l'enseignant de les gérer au travers de la marge de manœuvre qui lui est offerte.

L'expertise apportée par l'expérience permet de se sentir de plus en plus à l'aise avec sa pratique de l'évaluation. La connaissance et la maîtrise des sujets enseignés ajoutent sérénité et confiance face à la subjectivité dont ne peut se départir l'acte d'évaluation.

Les enseignant-e-s en 8^e année dans le canton de Neuchâtel mettent donc en œuvre une évaluation qui permet une orientation adaptée aux besoins de l'élève grâce à leur jugement professionnel et en s'appuyant sur une série de repères partagés au sein de la profession.

✓ **Limites**

Comme déjà mentionné notre échantillon pose les premières limites aux résultats de cette recherche. Son faible nombre de participant-e-s, sa composition et sa répartition dans un espace cantonal réduit, sont des biais dans nos résultats. Premièrement, trois personnes ne peuvent prétendre représenter la population enseignante de tout un canton, même si elles en donnent une image suffisante. Deuxièmement, l'appartenance de deux participant-e-s au système de formation HEP en tant que FEE peut rendre leur approche de l'évaluation plus aigüe, devant non seulement évaluer leurs élèves mais également leurs stagiaires HEP. Troisièmement, les personnes interviewées sont concentrées dans un seul cercle scolaire dont les pratiques peuvent différer des autres cercles.

Les entretiens posent les deuxième limites importantes au travers de leur réalisation. Il n'est pas aisé de diriger un entretien sur la base d'un guide d'entretien lorsque cette pratique ne nous est pas familière. Les méandres de l'esprit, qu'il soit nôtre ou de la personne questionnée, nous poussent vers des thématiques qui ne suivent pas la logique du guide et peuvent nous perdre ou nous offrir de précieuses découvertes. Quand faut-il laisser du temps ? quand faut-il orienter différemment ? quels sont les mots justes ?

Finalement des limites apparaissent au niveau de l'analyse qui ne propose pas de triangulation et laisse ainsi une part importante à la subjectivité de la chercheuse.

✓ **Apports**

« La recherche en formation des enseignants est envisagée en relation avec les milieux d'enseignement, en étudiant l'enseignant en situation, en ayant comme objectif un réinvestissement du savoir produit

dans la pratique concrète, une transformation des pratiques et un développement professionnel » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 31). Le chercheur à la fois objet et sujet « son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même. » (Van Der Maren, 2003, p. 125) La professionnalisation, placée au centre des préoccupations du monde de l'éducation, passe par cette réflexion sur l'action. La pratique réflexive dont s'est imprégné ce mémoire par l'échange avec les collègues plus aguerris, au sujet d'une thématique partagée, a généré d'indéniables ouvertures de développement professionnel.

La genèse de ce mémoire résidait dans le souci de bien faire, car consciente des enjeux, et voulait pouvoir disposer d'outils pour une bonne évaluation. A défaut d'outils, cette recherche nous a fourni un faisceau de repères concrets sur lesquels nous appuyer dans notre pratique future.

Bien que les doutes surgiront dès la première mise en pratique de l'évaluation sommative, nous avons conscientiser au travers du cheminement réalisé que le jugement professionnel s'acquière dans la pratique et qu'en pratiquant au plus près de notre conscience, nous ne pourrions que nous améliorer au fil des années, au fil des partages avec les autres actrices et acteurs de l'enseignement

Le cadre légal bien que stricte laisse complète latitude pour l'évaluation, ce qui permet au jugement professionnel de s'exprimer justement. Cependant, dans une optique d'amélioration continue, il serait certainement favorable de mettre en contact les professionnel-le-s de 8e et 9e année afin qu'ils exposent leurs attentes respectives et établissent des critères précis de ce qui est attendu pour un niveau 1 et un niveau 2. Cette collaboration ne pourrait être que profitable, tant aux élèves qu'aux enseignant-e-s, favorisant une transition plus adaptée.

« L'évaluation est par essence subjective ! n'en est-elle pas moins valide ? » (Figari)

La question n'est que rhétorique mais nous nous permettons d'y répondre par l'affirmative pour clore ce travail de mémoire professionnel.

Références

- Bourdet, J.-F. (2019, octobre 10). *Evaluer, s'évaluer, évaluer son évaluation, des compétences évaluatives en contexte : du contrôle à la régulation*. Récupéré sur Umotion Le Mans Université: <https://umotion.univ-lemans.fr/video/4776-evaluer-sevaluer-evaluer-son-evaluation-des-competences-evaluatives-en-contexte-du-controle-a-la-regulation/>
- CIIP. (2021, avril 11). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Récupéré sur https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf#search=%C3%A9thique
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris: La Découverte. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24.htm>
- Conseil d'Etat du canton de Neuchâtel. (2020, juillet). *Règlement de la 8e année de la scolarité obligatoire*. Récupéré sur Recueil systématique de la Législation neuchâteloise: <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/20183/htm/410523.htm>
- Conseil d'Etat du Canton de Neuchâtel. (2020, juillet). *Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire*. Récupéré sur Recueil systématique de la Législation neuchâteloise: <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/410101.htm>
- Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). *Ne pas se tromper d'évaluation*. (R. f. appliquée, Éd.) Consulté le avril 21, 2020, sur CAIRN. info: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>
- De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer*. Paris: hachette éducation.
- Desboeufs, Jean-Claude;. (2019-2020). *Evaluation et régulation des apprentissages. Support de cours SED UF3 cours 1-7*. La Chaux-de-Fonds: non publié.
- Dorvil, H., & Paillé, P. (2007). *Problèmes sociaux: Théories et méthodologie de la recherche Tome III*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec. Récupéré sur https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=T4LE0vFQcf0C&oi=fnd&pg=PA409&dq=recherche+qualitative+interpr%C3%A9tative&ots=leEzT2R1x6&sig=eL1GoO_eTzXaOsOO

swLk8ffGrCA#v=onepage&q=recherche%20qualitative%20interpr%C3%A9tative&f=false

- Figari, G. (1994). *Evaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Fischer, G.-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Giroud, V. (2021, 01 23). Le seuil d'admission au niveau 2 sera relevé. *ArcInfo*, 3. Récupéré sur https://www.ne.ch/autorites/DEF/SFPO/orientation/Documents/Articles%20bulletin%20F%C3%A9vrier/Seuil%20admission%20niveau%202%20relev%C3%A9_AI_23.01.2021.pdf
- Huberman, M. (1989, janv.). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie* n° 86, p. 6.
- IRDP, I. (2016). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire et conditions d'accès au secondaire 2*. CIIP.
- Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires, Paliers, orientations, parcours*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert: regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche des pratiques enseignantes. *recherche et formation* N° 47, pp. 9-23. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1924
- Maire-Hefti, M., & Despland, S. (2020). *Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil*. Conseil d'Etat, Neuchâtel. Récupéré sur https://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2020/20055_CE.pdf
- Mottier Lopez, L. (2013). *Témoignage: Lucie Mottier Lopez (Journée IFRES 2013)*. Récupéré sur Vimeo U Liège: <https://vimeo.com/67375301>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008, 3). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, pp. 465-482.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008, 3 30). *Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située*. (R. s. 2008, Éd.) Consulté le 2020, sur [pedocs.de open access: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW_2008_H3_S465_Mottier_D_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW_2008_H3_S465_Mottier_D_A.pdf)

- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne: Peter Lang.
- OFS - Statistique du personnel des écoles. (2021, avril). *Corps enseignant selon le degré de formation, en 2019/20*. Récupéré sur Office Fédéral de la Statistique: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation/ecole-obligatoire-degre-secondaire-II-tertiaire-superieures.html>
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), pp. 55-59. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2011-v34-n1-mee01381/1024863ar/>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084-page-125.htm>

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Back ground de l'enseignant

Nombre d'années d'enseignement
Degrés pratiqués
Combien de temps en 8^e
Comment se sent dans ce degré

Principe, vision d'une « bonne » orientation

Quelles bases théoriques
Description et Avis sur le système neuchâtelois
Enjeu des niveaux 1 et 2 (perception perso, élèves, parents, retours)
Quels principes appliquez-vous
Quels retours de/sur vos élèves en 9^e
Quelles améliorations seraient souhaitables

Dispositif mis en place

Différences entre les branches à niveau et les autres
Nombre de notes entrant dans la moyenne annuelle
Précision suffisante de la note au demi
Autres types d'évaluations avant la note (puis régulations, responsabilisation, ..
Note uniquement des enseignements terminés
Type d'interprétation (critériée ou normative), d'échelles, de barèmes
Critères pour acquis, non acquis puis critères pour niveau 1 / 2
Évaluation des compétences (tâches complexes)
Regard critique sur l'outil d'évaluation

Compléments pour une « bonne » évaluation

Autres éléments à prendre en compte
Qu'en fin d'année
Comment en tenir compte
Formation continue

Ressenti par rapport à ce « devoir » d'évaluation et d'orientation

Liberté (trop ou trop peu)
Responsabilité
Marge de manœuvre

Annexe 2 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

L'étude à laquelle vous allez participer est conduite sous la responsabilité du Professeur

Jean-Claude Desboeufs de la HEP-BEJUNE et de Vanessa Jossi, étudiante en troisième et dernière année de formation primaire. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet de travail de mémoire. Ce projet s'intéresse à l'évaluation en 8^e année.

Des questions vous seront posées en relation avec le thème. Votre participation à l'étude ne devrait pas excéder 45 minutes. Les données recueillies seront rendues anonymes puis analysées.

Toutes les informations fournies sont strictement confidentielles. Vous participez de votre plein gré et êtes libre d'abandonner à tout moment sans avoir à vous justifier.

Il est à savoir que l'entretien sera enregistré et retranscrit. Les enregistrements seront supprimés une fois le travail de mémoire terminé et validé.

Les deux parties attestent, par leurs signatures, avoir pris connaissance et accepter les conditions de la recherche.

Lieu et date : _____

Signature de l'étudiante réalisant le mémoire : _____

Lieu et date : _____

Signature de l'interviewé-e : _____

Annexe 3 : Transcription des interviews

Les interviews étant confidentiels, ils sont transmis de manière séparée au directeur de mémoire en format PDF.