

L'objectivité dans l'évaluation scolaire.

Regards d'enseignants

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Mathis Péquignot**

Sous la direction de : **Tristan Donzé**

Delémont avril 2022

Remerciements

Tout d'abord, je remercie Monsieur Tristan Donzé pour l'implication dont il a fait part dans la direction de ce mémoire, pour ses conseils avisés et ses encouragements tout au long du processus de rédaction de mon travail et pour l'enthousiasme manifesté à l'égard de mon sujet.

Je remercie également les quatre enseignants qui m'ont accordé un temps précieux et dont les apports constituent une ressource indispensable à la réalisation de ce projet de recherche qui n'aurait pas été possible sans leur participation bienveillante.

Finalement, j'exprime ma gratitude à mes proches et à toutes les personnes qui m'ont soutenu durant toute la durée de ce travail et qui m'ont appuyé par leurs conseils pertinents et leurs relectures attentives.

Résumé

Ce mémoire aborde la notion d'objectivité dans l'évaluation. L'enjeu est de comprendre comment les enseignants du deuxième cycle de Suisse romande se situent par rapport à cette dernière.

Après avoir défini les notions importantes qui découlent de cette thématique grâce à de la documentation scientifique, je me suis entretenu avec quatre enseignants dans le but de répondre à la question suivante : quelle importance accorder à l'objectivité en évaluation et que faire pour s'en approcher ?

À travers cette question et à l'aide d'entretiens semi-directifs, j'aborde diverses notions qui touchent à l'évaluation sommative pour comprendre l'influence que peut avoir l'enseignant sur le résultat de celle-ci. Je mets en évidence différents moments durant lesquels la subjectivité des enseignants peut intervenir et je cherche à savoir ce qu'ils mettent en place pour l'encadrer.

Les résultats démontrent que les enseignants questionnés accordent une grande importance à l'objectivité en évaluation et qu'il la considère essentielle. On remarque aussi que les visions qu'ils ont de celle-ci diffèrent, mais que les actions mises en place pour s'en approcher sont souvent similaires.

Dans ce document, l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Cinq mots clés :

Évaluation sommative

Objectivité/subjectivité

Jugement professionnel

Biais de correction

Pratique réflexive

Liste des tableaux

Tableau 1 : Dimensions de l'objectivité 12

Liste des annexes

CONTRAT DE RECHERCHE I
GUIDE D'ENTRETIEN I
..... II
..... III
..... IV

Sommaire

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	8
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	8
1.1.1 <i>Présentation du problème</i>	8
1.1.2 <i>L'évaluation au cycle 2 dans le contexte du Jura et du Jura bernois</i>	9
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	11
1.2.1 <i>Subjectivité, objectivité, les nuances</i>	11
1.2.2 <i>Les différentes formes d'évaluation</i>	12
1.2.3 <i>Qu'est-ce qu'évaluer ?</i>	13
1.2.4 <i>La subjectivité en évaluation</i>	13
1.2.5 <i>Le jugement professionnel</i>	15
1.2.6 <i>Définition du jugement professionnel</i>	15
1.2.7 <i>Pratiques permettant de minimiser les effets de la subjectivité et des biais cognitifs</i>	16
1.2.8 <i>Indispensable subjectivité de l'évaluation</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE.....	18
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	18
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	19
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1 <i>Une recherche qualitative</i>	20
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	20
2.1.3 <i>La démarche compréhensive</i>	21
2.2 NATURE DU CORPUS.....	22
2.2.1 <i>L'entretien semi-directif</i>	22
2.2.2 <i>Le guide d'entretien</i>	22
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	24
2.3.1 <i>Transcription des entretiens</i>	24
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	25
2.3.3 <i>Analyse des données</i>	26
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	26
3.1 L'ÉVALUATION.....	27
3.1.1 <i>Interprétation des résultats</i>	32

3.2	L'OBJECTIVITE ET LA SUBJECTIVITE DANS L'EVALUATION	33
3.2.2	<i>Interprétation des résultats</i>	38
3.3	LES LIMITES DE LA SUBJECTIVITE	39
3.3.2	<i>Interprétation des résultats</i>	43
3.4	DISTANCE REFLEXIVE ET RECOMMANDATIONS.....	45
3.4.2	<i>Interprétation des résultats</i>	49
4	CONCLUSION	51
4.1	RETOUR SUR LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	51
4.2	LIMITES DE LA RECHERCHE	54
4.3	BILAN REFLEXIF PERSONNEL.....	55
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	57
	ANNEXES	I

Introduction

Mon intérêt à aborder les notions de subjectivité et d'objectivité dans le contexte de l'évaluation sommative est né d'une préoccupation datant de mon vécu d'écolier et d'étudiant. Durant mon cursus scolaire, je me suis plusieurs fois demandé si j'avais été évalué objectivement et si mon résultat correspondait réellement au travail produit. C'est une préoccupation qui m'habite encore aujourd'hui.

Durant ma deuxième année de pratique professionnelle dans le cadre de ma formation à la HEP BEJUNE, j'ai été confronté à l'exercice de réalisation d'évaluations. Je me suis ainsi retrouvé au cœur de cette problématique. En mettant en place mon processus d'évaluation, je souhaitais garantir aux élèves, et à moi-même, un maximum d'objectivité. Je voulais que mon évaluation soit juste et équitable et que chaque travail soit jugé à sa juste valeur.

C'est alors que je me suis demandé s'il existait des pratiques garantissant un maximum d'objectivité lors de l'évaluation. En discutant de cette difficulté avec mes camarades étudiants, certains éléments sont ressortis : mise en place de grilles d'évaluation critériées, évaluation anonyme, etc. Par la suite, je me suis demandé ce que mettent réellement en place les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives pour garantir un maximum d'objectivité.

Suite à quelques lectures à ce sujet, je me suis posé la question suivante : quelle importance les enseignants accordent-ils à l'objectivité et que font-ils pour s'en approcher ? Naturellement, la notion de subjectivité est apparue. En effet, dans tout processus d'évaluation une part de subjectivité est inévitable. Je souhaite comprendre alors comment les enseignants se situent par rapport à cette dernière. Quelle est sa place dans l'évaluation, quelles peuvent être ses limites et que mettent en place les enseignants pour la réguler ?

En prenant conscience que l'évaluation était inhérente à l'enseignement, je souhaite faire appel aux connaissances de professionnels du métier pour comprendre comment ceux-ci se situent par rapport à l'objectivité en évaluation. Je souhaite découvrir les pratiques allant dans ce sens et ce qui les motive.

Je débiterai mon travail en développant et en explicitant la problématique introduite ci-dessus. Ensuite, je présenterai les différents éléments articulant mon développement et représentant l'évolution de ma réflexion. Je définirai les notions importantes en mettant en avant les difficultés que celles-ci peuvent occasionner et je formulerai mes questions et

objectifs de recherche. Dans une seconde partie, je rendrai compte de la méthodologie utilisée pour récolter des données auprès d'enseignants de Suisse romande. Finalement, je présenterai mes résultats et les mettrai en relation avec les éléments théoriques abordés dans la première partie.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Présentation du problème

L'évaluation est une préoccupation importante des professionnels de l'enseignement. C'est un processus qui les accompagne durant toute leur carrière. C'est pourquoi il paraît important d'en maîtriser toutes les subtilités. À ce sujet, je vais me pencher principalement sur l'évaluation sommative dans le deuxième cycle du primaire.

L'évaluation a un réel impact sur la vie des élèves et sur leur parcours professionnel. Selon Clinciu, Cocoradă, Luca et Pavalache-Ilie (2008) le verdict peut, dans certains cas, mettre en question l'estime de soi d'un élève ou sa future évolution. Revol (2007) ajoute à cela : « Les mauvais résultats débordent largement le cadre de l'école, ils attribuent un statut social à un enfant. Et ce statut pas très glorieux va rejaillir sur son moral. Le décourager et faire baisser sa propre estime ». Au vu de cela, il convient de ne pas prendre l'évaluation à la légère.

Dans ce sens, le code de déontologie du Syndicat des enseignants romands (2012) veut que l'enseignant, en tant que professionnel de l'éducation, place l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations. C'est pourquoi il est important, pour tout enseignant, de constamment interroger ses propres pratiques en matière d'évaluation. La pratique réflexive des enseignants est, par ailleurs, évoquée dans un des articles dudit code (Syndicat des enseignants romands, 2012) :

Pour agir en professionnel de l'éducation et assumer sereinement les multiples missions de la profession : l'enseignant fait preuve de conscience professionnelle en toute occasion, sait se mettre en question et évaluer sa pratique, est capable d'interroger des directives ou des pratiques abusives et d'agir selon sa conscience, fait preuve de sens critique, d'autonomie et sait prendre ses responsabilités.

Ainsi, il me paraît important d'étudier les aspects techniques et différentes notions constituant l'évaluation et d'ensuite questionner les enseignants quant à leurs propres pratiques en leur faisant adopter une attitude réflexive.

1.1.2 L'évaluation au cycle 2 dans le contexte du Jura et du Jura bernois

L'école primaire obligatoire débute, en Suisse romande, dès l'âge de quatre ans. Elle est divisée en deux cycles de quatre ans. Le premier cycle comprend les degrés scolaires allant de la première à la quatrième année. Le deuxième cycle s'étend de la cinquième année à la huitième année.

En ce qui concerne les formes d'évaluations, celles-ci diffèrent en fonction du cycle. Telles que décrites dans l'Ordonnance scolaire (1993), les formes officielles de l'évaluation du travail pour le premier cycle sont les suivantes : « Dans le premier cycle de l'enseignement primaire, les résultats scolaires font l'objet d'appréciations codifiées. Le bulletin scolaire comporte une appréciation pour le français et la mathématique. » (Le Gouvernement de la République et Canton du Jura, 1993)

En ce qui concerne le deuxième cycle, la loi s'articule comme suit :

Dans les deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire, les résultats scolaires sont appréciés de la manière suivante :

- a) au moyen de notes chiffrées dans les disciplines de français, de mathématique, d'environnement et également d'allemand en sixième année ;
- b) au moyen d'appréciations dans toutes les autres disciplines du plan d'études, à l'exception de l'histoire biblique, de l'éducation générale et sociale et des cours facultatifs. (Le Gouvernement de la République et Canton du Jura, 1993)

De plus, il est précisé dans la même ordonnance, que les notes chiffrées s'échelonnent de 1 à 6, 6 étant la meilleure note et 1 la plus mauvaise et que les demi-points sont utilisés.

Aucune indication complémentaire n'est apportée en ce qui concerne la forme spécifique que doivent adopter les évaluations sommatives en fin de séquence d'apprentissage. Cependant, certaines particularités peuvent être apportées par les communes ou les établissements scolaires directement. De manière générale, il est du ressort de l'enseignant de décider de la forme et du déroulement des évaluations qu'il met en place au sein de sa classe. Ainsi, les pratiques varient et il existe maintes façons de procéder.

Pour ce qui est du contenu des évaluations, bien que les objectifs d'enseignement et les attentes fondamentales explicités dans le Plan d'études romand soient communs à tous les cantons, il n'existe pas de directives harmonisées concernant l'évaluation. En effet, « Les cantons sont souverains pour décider des modalités d'évaluation et il faut se référer aux bases légales et aux dispositions existantes dans chacun d'eux » (CIIP, 2015).

Ici aussi, le choix du contenu d'évaluation est la responsabilité du corps enseignant, en accord avec le Plan d'études et les éventuelles directives apportées par le canton ou l'établissement scolaire.

Que cela concerne la forme ou le contenu des évaluations, nous observons qu'il existe une grande part de liberté laissée aux enseignants pour organiser leurs évaluations en accord avec leur programme et leur façon de faire. Ainsi, il me paraît intéressant de s'approcher des professionnels de l'enseignement pour comprendre comment ceux-ci organisent leurs processus évaluatifs, partant du principe qu'une part de subjectivité apparaît dès lors que les enseignants peuvent eux-mêmes choisir le contenu évalué. En effet, comme le dit Perrenoud (1993) lorsqu'il évoque le curriculum, « aussi détaillés et contraignants soient-ils, les programmes ne sont jamais qu'une trame, à partir de laquelle le professeur doit tisser les contenus réels de l'enseignement et du travail scolaire ». Un choix est donc laissé à l'enseignant dans la sélection des contenus d'apprentissages et de leur modalité d'évaluation. Mottier Lopez (2015) apporte un complément à cela, dans une conférence au sujet des référentiels formels et référentiels contextuels lorsqu'elle reprend :

Le PER constitue "un cadre de référence commun décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique", c'est "un curriculum qui décrit ce que les élèves doivent apprendre" (PER, 2010). Autrement dit, c'est un référentiel pour l'enseignement, qui n'explicite pas systématiquement tout ce que les élèves doivent, finalement, *savoir*. Ce n'est donc pas un référentiel pour l'évaluation (Marc & Wirthner, 2013) – alors que l'école romande doit rendre des comptes sur l'atteinte des objectifs du PER par les élèves. (Carulla et al., 2013, p. 8)

Cela met en évidence que le Plan d'études romand n'est pas un référentiel d'évaluation, car il ne fournit pas tous les éléments nécessaires à l'évaluation. En effet, il indique ce que les élèves doivent apprendre, mais pas les objets qui doivent être évalués ou la manière dont ils peuvent être évalués (Mottier Lopez, 2015, p. 6).

Une liberté de choix apparaît aussi dans la définition du seuil de réussite, des critères d'évaluation ou lors de l'attribution des points. Perrenoud (1993) ajoute : « le système éducatif cherche simplement à faire croire que cette marge d'interprétation et de variation n'entre pas

en contradiction avec les principes d'égalité devant l'école et de conformité aux objectifs fondamentaux du système éducatif ».

Dans un tel degré de liberté accordé aux enseignants lors du déroulement de l'évaluation, il paraît donc difficile d'être uniforme et que tous les élèves soient évalués également. Mais est-ce réellement souhaitable ?

1.2 État de la question

Ce travail de recherche aborde plusieurs thématiques clés liées à la question centrale de l'évaluation. Il convient, selon toute logique, de définir différents aspects s'y attachant dans la littérature, ainsi que la manière dont les concepts sont évoqués.

1.2.1 Subjectivité, objectivité, les nuances

Avant de définir clairement ce qu'évaluer signifie, il me semble important de clarifier les autres notions clés de ce travail, à savoir subjectivité et objectivité. Les définitions de ces termes sont nombreuses, c'est pourquoi je vais présenter ici une description faisant office de repère pour la suite du développement du travail.

L'objectivité d'un dispositif d'évaluation ou de mesure est définie comme suit par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) :

On dit d'un dispositif d'évaluation ou de mesure qu'il est objectif si la nature des informations qu'il fournit et/ou des appréciations qu'il conduit à formuler ne dépend pas de la personne (observateur, correcteur, évaluateur) à qui son utilisation est confiée. (IRDPA, 2017)

Pour aller plus loin dans la définition de ces concepts, faire appel à la philosophie me semble approprié étant donné l'importance accordée à ces notions dans les nombreuses réflexions à ce sujet.

Selon l'ontologie, l'objectivité est ce qui caractérise un objet. Elle est la description d'un objet vers laquelle tend une personne cherchant à faire abstraction de ses propres jugements de valeur. Un énoncé objectif est « centré sur l'objet dont on parle, indépendant de tout point de vue, et valable quel que soit l'énonciateur » (Lequien, 2016). En outre, un énoncé subjectif sera, lui, « centré sur le point de vue du sujet qui parle, et variable en fonction de l'énonciateur » (Lequien, 2016).

Une autre définition intéressante de l'objectivité à relever est celle de l'objectivité scientifique. Des nombreuses définitions qui peuvent être données à l'objectivité scientifique, je retiendrai ici celle de « fidélité aux faits »¹ expliquée par Julian Reiss et Jan Sprenger (2020). Leur description est la suivante : « la science est objective dans la mesure où elle parvient à découvrir et à généraliser des faits, en faisant abstraction de la perspective du scientifique individuel ». Ils l'exemplifient en stipulant que même si une pièce peut sembler chaude ou froide pour différentes personnes, sa température est indépendante de leurs expériences. Romainville (2011) rejoint cette description lorsqu'il cite la définition d'objectivité du Trésor de la langue française : « la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant ».

Afin de synthétiser ces différents éléments, et en lien avec le « Lexique de philosophie » de Denis Huisman et Serge Le Strat (2002), nous retiendrons essentiellement deux dimensions principales à l'objectivité :

Tableau 1 : Dimensions de l'objectivité

Dimensions	Caractéristiques
Scientifique	L'objectivité (ce qui est objectif) est basée sur des faits observables , existants indépendamment de l'observateur.
Universelle	L'objectivité (ce qui est objectif) ne dépend pas de l'observateur et est valable pour tous, sans exception.

1.2.2 Les différentes formes d'évaluation

L'évaluation est présente dans tous les degrés scolaires et existe sous plusieurs formes. Allal & Mottier Lopez (2005) en identifient six formes différentes. On retrouve notamment l'évaluation diagnostique servant de dépistage, de prévention, aidant l'évaluateur à cerner les évalués. Une deuxième forme importante est l'évaluation formative, dont le but est de réguler, d'aider les apprentissages, de proposer de la différenciation dans l'enseignement. Et, de surcroît, la forme d'évaluation à laquelle je m'intéresserai plus en profondeur dans ce travail : l'évaluation sommative. Cette dernière, apparaissant généralement à la suite des deux formes citées précédemment, a pour objectif la reconnaissance des acquis des élèves. Elle sert à reconnaître les compétences des personnes évaluées, à faire un bilan. Mais elle possède aussi un autre aspect qui lui est propre ; celui de l'information (Pasche Gossin, 2020). En effet,

¹ "Objectivity as Faithfulness to Facts"

à la suite de l'évaluation sommative apparaît une note, une appréciation ou une autre méthode servant à transmettre les informations recueillies durant le processus d'évaluation.

L'évaluation sommative est un donc un événement fréquent occupant une part importante de la scolarité des élèves.

1.2.3 Qu'est-ce qu'évaluer ?

Au vu de ces différentes formes d'évaluation, il semble important de définir clairement ce qu'évaluer signifie. « Tous les auteurs actuels s'accordent sur le fait que le processus évaluatif consiste à confronter un référent à un référé » (De Ketele, 2010, p. 30). Par ces mots, De Ketele (2010) nous livre un résumé de ce qui se déroule lors d'une évaluation. Hadji explique cela lors d'une conférence en 2012 lorsqu'il dit « évaluer une élève, c'est donc dire si son comportement scolaire manifeste est « acceptable » par référence au comportement scolaire attendu » (Hadji, 2012). Ce comportement scolaire manifeste peut être : le respect des autres élèves, la récitation par cœur d'un poème, la lecture d'un texte, la résolution d'un problème de proportionnalité (Hadji, 2012). Le problème étant de trouver un consensus sur les attentes légitimes entre les différents acteurs sociaux engagés à savoir : les élèves, les enseignants, les directions d'école, les directives cantonales, etc. pour définir ce qui sera évalué.

L'évaluation est donc la production d'un jugement d'acceptabilité. Le référé, étant ici le travail d'un élève, est donc confronté au référent, à savoir les attentes de l'évaluateur (De Ketele, 2010). Le référé peut prendre de nombreuses formes différentes mais doit toujours être confronté au référent établi par l'enseignant.

1.2.4 La subjectivité en évaluation

Cependant, derrière l'apparente simplicité de l'évaluation se cachent des dangers, une insuffisance (Cardinet, 1988). Cardinet (1988) explique que cette insuffisance de l'évaluation apparaît dès que plusieurs personnes comparent leurs jugements subjectifs. Les conclusions divergent, car certains valorisent dans l'objet un aspect particulier, et que d'autres l'envisagent selon un autre point de vue.

Cela m'amène à aborder la subjectivité de l'évaluation. La subjectivité apparaît dans les trois phases constituant l'évaluation à savoir, dans l'ordre : le recueil de données ; l'interprétation des informations recueillies à l'aide de critères et l'établissement de conclusions ; la phase de jugement, de prise de décision (Romainville, 2011, p. 1). Dans la première phase, le choix des données à recueillir est, comme nous l'avons vu plus avant, en

grande partie du ressort de l'enseignant. Celui-ci choisit, parmi le programme et la matière enseignée, ce qu'il souhaite évaluer. Il définit des objectifs que les élèves doivent atteindre, pouvant être différents en fonction des évaluateurs.

Pour ce qui est de la deuxième phase, Romainville (2011) explique que les données recueillies, à savoir les réponses des sujets évalués, ne parlent pas d'elles-mêmes. Il faut les analyser à l'aide de critères, établis par l'enseignant. De plus, l'acquisition ou non d'un certain objectif relève aussi parfois du jugement de l'évaluateur. Contrairement au thermomètre qui indique la température sans l'intervention de l'homme, « [...] évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis » (Romainville, 2011, p. 2).

La subjectivité n'est pas non plus absente de la troisième phase dans laquelle le barème occupe une place importante. La définition de l'obtention des points et de l'attribution de la note n'est explicitée dans aucun document officiel. Ainsi, l'évaluateur est libre de décider des items les plus importants au sein d'une même évaluation.

En complément, nous pouvons nous tourner vers la docimologie pour voir ce que celle-ci propose. La docimologie est « l'étude du déroulement des évaluations en pédagogie » (Bonniol et Vial, 1997). Elle étudie notamment la façon dont les notes sont attribuées par les correcteurs d'examens scolaires. La docimologie a montré qu'une évaluation, de quelques disciplines que ce soit, n'aboutit pas à des résultats similaires si elle est reproduite à un autre moment ou par une autre personne (Romainville, 2011, p. 3). Cela notamment à cause des biais de corrections, dont les plus étudiés sont : l'effet de halo (l'évaluateur est influencé par des facteurs externes du sujet, tels que son niveau antérieur ou ses origines socioculturelles) ; la contagion des évaluations (lorsque l'évaluateur est influencé par le résultat de correction déjà réalisé) ; ainsi que l'ordre dans lequel les productions sont évaluées (Romainville, 2011, p. 3).

Pour Romainville (2011), il convient, plutôt que d'éradiquer toute subjectivité, de l'encadrer et de l'objectiver. Pour se faire, plusieurs pistes sont exploitables. Selon lui, il convient que l'enseignant « explicite ses objectifs d'enseignements et les communique de manière claire et transparente à ses étudiants » (Romainville, 2011, p. 7). Une autre piste à considérer dans cette recherche est celle de la co-correction ou de l'évaluation collective, qui permet à l'enseignant de prendre conscience de la diversité des points de vue et d'identifier le sien propre (Romainville, 2011, p. 7).

1.2.5 Le jugement professionnel

Comme nous avons pu le remarquer au travers des différents éléments ci-dessus, il n'existe pas de recette particulière sur laquelle s'appuyer lors de l'évaluation des compétences des élèves. Ses situations ne peuvent pas être résolues à l'aide de procédures fixes, ou de techniques pouvant être utilisées telles quelles. Selon Allal et Lafortune (2008), les professionnels de l'enseignement sont obligés de faire appel à leurs expertises personnelles, à leur jugement professionnel.

1.2.6 Définition du jugement professionnel

Le jugement professionnel n'est pas une spécificité de l'enseignement, son rôle est, en effet, très largement reconnu dans d'autres professions telles que le domaine de la médecine (Allal et Lafortune, 2008). Allal et Lafortune (2008) le définissent comme suit :

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

Les auteures précisent que le jugement professionnel, dans le cadre de l'enseignement, est souvent une confrontation de diverses sources d'information de nature différente et de leur mise en relation « qui ne peut se réduire à la simple application d'un algorithme. » (Allal et Lafortune, 2008). En effet, le traitement des différentes informations est variable et référé à plusieurs repères d'ordre différents tels que les exigences institutionnelles et les valeurs personnelles. Ainsi, le jugement professionnel est propre à chaque individu et diffère en fonction de la manière dont il récolte les informations et des différences possibles au sein des repères cités précédemment. Dans tous les cas, le jugement professionnel doit se référer aux principes déontologiques et éthiques de l'enseignement, tels que décrits, par exemple, dans le code de déontologie du Syndicat des enseignants romands.

Le jugement professionnel est présent dans nombreux aspects de la vie de classe et évidemment au sein de l'évaluation. Il est présent dans tous types d'évaluation autant les évaluations formatives que sommatives (Allal et Lafortune, 2008).

Une étude de Schön (1994), citée par Allal et Lafortune (2008), portant sur le jugement professionnel lors de la prise de décision dans plusieurs domaines, dont fait partie celui de l'enseignement, a mis en évidence une distinction entre les situations relativement routinières, sans ambiguïté et celles plus complexes, dans lesquelles peuvent émerger des problèmes ou des interrogations. Dans cette deuxième possibilité, le jugement professionnel devient un processus plus réfléchi, plus structuré. Cela peut se produire notamment lorsque les situations sont singulières dues aux particularités du cursus ou du profil de l'élève. Dans de tels cas, Allal et Lafortune (2008) considèrent qu'« envisager des perspectives et interprétations multiples [...] ; identifier les enjeux d'une situation [...] pour l'ensemble des acteurs concernés » (p. 136) entre en considération.

Nous pouvons tout à fait imaginer que de telles situations peuvent, par exemple, apparaître lorsque les enjeux sont élevés, notamment dans le cas de recommandations de promotion au degré supérieur, ou lors de l'orientation des élèves aux filières de l'école secondaire. Une étude antérieure d'Allal datant de 1988 a démontré que dans de telles circonstances, les enseignants se basaient « non seulement sur les notes chiffrées et inscrites dans le livret, mais aussi sur diverses informations de nature qualitative (observations, appréciations de l'évolution et du développement général de l'élève, éclairages apportés par les échanges avec les parents, entre autres) » (Allal et Lafortune, 2008, p. 139). Ainsi, le jugement professionnel dans de telles situations ne se construit pas uniquement à l'aide d'éléments quantifiables et mesurables mais prend en compte une multitude d'éléments plus difficiles à juger objectivement.

1.2.7 Pratiques permettant de minimiser les effets de la subjectivité et des biais cognitifs

Pour encadrer davantage la subjectivité pouvant se manifester dans le processus d'évaluation, Chaumont et Leroux (2018) présentent des pratiques proposées par différents chercheurs (Bélair, 2014 ; Berthiaume et collab., 2011 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Savoie-Zajc, 2013) permettant de « minimiser les effets de la subjectivité lors du jugement évaluatif » (Chaumont et Leroux, 2018, p. 28) :

- Recueillir des traces ou des preuves pertinentes et suffisantes qui attestent le développement des compétences de chacun des étudiants.

- Interpréter les traces ou les preuves recueillies à l'aide d'outils de jugement ou d'instruments qui ont été préalablement partagés, expliqués et expérimentés par les étudiants, dans le but de prendre une ou des décisions qui pourront être argumentées et justifiées.
- Utiliser des grilles d'évaluation à échelle descriptive qui permettront de préciser les critères d'évaluation, les indicateurs et les niveaux de performance correspondant aux divers critères.
- Partager les grilles d'évaluation avec d'autres professeurs.
- Fonder les pratiques évaluatives sur des qualités essentielles telles que la rigueur, la cohérence et la transparence.

De même que pour la question de la subjectivité, Allal et Lafortune (2008) proposent diverses actions que l'enseignant peut mettre en place afin de réduire l'impact des biais dans le processus évaluatif et, ainsi, de tendre à l'objectivité. Leurs propositions rejoignent directement ce que propose Romainville (2011) pour encadrer la subjectivité. On retrouve notamment l'explicitation du contenu et des modalités d'évaluation aux étudiants, ainsi que le travail en équipe de professeurs et la concertation d'autres professionnels tels que le conseiller pédagogique.

La prise de conscience de ce que la subjectivité et les biais cognitifs représentent lors de l'acte du jugement professionnel dans les situations d'évaluations semble être le point de départ vers une pratique plus raisonnée et rigoureuse. En effet, avant d'agir sur ses pratiques, il faut tout d'abord être en mesure de les remettre en question. Or, ce n'est pas nécessairement une réalité pour chacun, comme le dit Perrenoud (1998) lorsqu'il évoque la pratique réflexive et son importance :

Certains enseignants l'ayant acquis en formation initiale s'en serviront quoiqu'il arrive, parce que la pratique réflexive est devenue une part de leur identité professionnelle. D'autres, s'ils sont parachutés dans un coin tranquille, cesseront de réfléchir, une fois dominées les difficultés des débuts.

Ainsi, la distance réflexive amène le sujet à questionner sa pratique et prendre conscience de l'inévitable part de subjectivité qui opère dans tout acte de jugement évaluatif. Le sujet développe un regard objectif sur sa propre subjectivité.

Il apparaît donc plusieurs pistes et pratiques pouvant aider à réduire les dangers provoqués par la subjectivité et les biais cognitifs pouvant se résumer à cette phrase de Romainville (2011) « Tout comme la prise de conscience est le début de la sagesse, l'explicitation raisonnée et critique de sa propre subjectivité constitue sans nul doute une des meilleures voies vers davantage d'objectivité. » (p. 7).

1.2.8 Indispensable subjectivité de l'évaluation

Certains auteurs (Gérard, 2002 ; Cardinet 1992) considèrent que l'objectivité en évaluation est impossible, car la subjectivité est nécessaire pour pouvoir effectivement parler d'un processus d'évaluation (Gérard, 2002, p. 26). Selon Gérard (2002), il est essentiel que la prise de décision, pour être « bonne », corresponde à la réalité de la situation évaluée et qu'elle se déroule de façon rigoureuse, précise et complète. Ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité mais l'arbitraire.

Selon Cardinet (1992), l'objectivité de l'évaluation est impossible. Ceci découle du fait que les programmes et les objectifs d'apprentissage diffèrent selon les enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants disposent d'une grande liberté dans la mise en place de leur processus évaluatif, créant ainsi de grandes disparités de formes d'évaluation, des modes de corrections, des exigences, etc. Tout ceci concourt à empêcher l'évaluation d'être objective (Gérard, 2002, p. 27).

La subjectivité étant inévitable de tout acte d'évaluation, il convient de rendre la prise de décision la plus rigoureuse et systématique possible en étant conscient des choix que l'on fait, de leur implication et de leur pertinence. (Gérard, 2002, p. 33).

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Suite à mes recherches, je me suis rendu compte de la complexité que représentait la poursuite d'objectivité en évaluation. En effet, celle-ci semble inatteignable dès lors que l'évaluateur intervient. Bien que la subjectivité de ce dernier ne soit pas nécessairement

problématique, elle peut laisser place à certaines dérives, inconscientes ou involontaires, ne permettant plus un jugement d'acceptabilité (De Ketele, 2010) impartial et objectif. Cependant, les comportements pouvant être à l'origine de ces dérives peuvent être limités par une pratique réflexive et par la conscientisation de la part qu'occupe la subjectivité dans toute évaluation.

Ainsi, en faisant adopter aux enseignants rencontrés une posture réflexive sur leur pratique, je souhaite répondre à la question suivante :

Quelle importance les enseignants accordent-ils à l'objectivité en évaluation et que font-ils pour s'en rapprocher ?

De cette question découlent plusieurs thématiques qui seront abordées durant mes entretiens telles que : l'évaluation et ses buts ; le comment et le pourquoi de l'évaluation objective ; le rôle du jugement professionnel ; les limites et les avantages de la subjectivité.

En outre, je souhaite découvrir comment les enseignants se situent par rapport aux diverses thématiques abordées, en découvrant leurs représentations ainsi que leurs pratiques.

1.3.2 Objectifs de recherche

À travers cette question, mon objectif est de comprendre si les enseignants ont conscience de l'influence que peut avoir sur l'évaluation leur état psychologique ainsi que la connaissance de certaines caractéristiques positives ou négatives des élèves et les processus qu'ils mettent en place pour atténuer l'apparition de ces biais. En d'autres termes, je cherche à comprendre l'influence que peut avoir l'évaluateur sur le résultat d'une évaluation.

Les objectifs de recherche se résument comme suit :

- Comprendre si les enseignants ont conscience des forces et des faiblesses que peut constituer la subjectivité en évaluation.
- Découvrir ce que mettent en place les enseignants pour encadrer la subjectivité et garantir des évaluations qui tendent vers l'objectivité.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Pour répondre à ma question de recherche et à mes divers objectifs, je vais faire appel aux pratiques et aux connaissances de professionnels de l'enseignement. Pour obtenir des résultats riches et développés, et compte tenu de la complexité des notions abordées dans ce

travail, une approche qualitative me semble la plus appropriée. Je vais plus particulièrement réaliser des entretiens semi-directifs, qui me permettront de suivre une trame principale tout en accordant plus ou moins d'importance à certains items en fonction des discussions et des intérêts de mes interlocuteurs. En analysant ensuite les réponses par une démarche compréhensive, je chercherai à donner du sens aux représentations et aux opinions des enseignants questionnés.

2.1.1 Une recherche qualitative

Dans l'optique d'obtenir des réponses propres au vécu et à l'expérience des enseignants questionnés dans cette recherche, une méthode qualitative semble la plus appropriée. Lamoureux (2000) précise que « la recherche qualitative se définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (p.38).

Dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur a l'avantage de pouvoir discuter directement avec ses interlocuteurs. Ainsi, à travers un entretien, il est possible de rebondir et de réagir aux propos de la personne questionnée, en lui donnant la possibilité de s'expliquer et d'en discuter. C'était pour moi une des variables déterminantes m'orientant vers le choix de la recherche qualitative. « Alors qu'il est plutôt effacé dans la recherche quantitative, le chercheur joue un rôle actif dans la recherche qualitative car il s'attache à partager l'expérience décrite par les participants en vue de mieux la comprendre. » (Fortin, 2006, p.240).

2.1.2 Type d'approche

Lorsque l'on parle de recherche qualitative, nous pouvons identifier deux principaux types d'approches d'analyse : l'approche déductive et l'approche inductive. Elle se différencie, selon Fortin (2006) de la manière suivante : l'approche inductive part du particulier pour parvenir au général. Tandis que l'approche déductive suit le cheminement inverse, à savoir : aller du général au particulier. Dans l'approche déductive, le chercheur pose des hypothèses de départ qui sont vérifiées par les informations recueillies sur le terrain, puis confirmées ou infirmées.

N'ayant pas identifié d'hypothèses de départ pour le présent travail, je vais donc suivre une approche inductive. Blais & Martineau (2006) la définissent ainsi :

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire

émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (p. 3)

Adopter cette approche dans le cadre de mon travail de recherche me permettra :

1. « de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ;
2. d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ;
3. de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. » (Blais & Martineau, 2006, p. 3-4)

De plus, ma recherche s'inscrit dans un enjeu de type ontogénique. Selon Van der Maren (2003) il a pour objectif le perfectionnement du praticien par le développement de ses connaissances et de ses habiletés. En effet, je cherche à comprendre, par mon travail de recherche, quelles peuvent être les pratiques efficaces à mettre en place pour accorder subjectivité et objectivité dans le contexte de l'évaluation.

2.1.3 La démarche compréhensive

Il existe quatre types de démarche : descriptive, compréhensive, explicative et d'innovation. Pour ce travail, nous suivrons une démarche compréhensive. Aussi appelée démarche phénoménologique, elle est définie comme suit par Van den Maanen (1990) et Rousseau & Saillant (1996) : « La phénoménologie vise à décrire l'expérience, à dégager la nature des phénomènes et la signification que les personnes leur accordent. » (cités par Fortin, p.234).

À travers une démarche compréhensive, je cherche à découvrir comment les enseignants se représentent l'objectivité en évaluation ainsi qu'à comprendre les démarches et actions qu'ils entreprennent en relevant les expériences de chacun. À travers cette recherche, mon objectif n'est pas de prouver que certaines méthodes fonctionnent mieux que d'autres, mais de comprendre les démarches entreprises par les enseignants pour s'approcher de l'objectivité. Selon Dumez (2013), « la recherche compréhensive ne vise pas à formuler de grandes lois générales établissant des relations entre variables » (p. 147). Ici, il s'agit de comprendre comment les enseignants se situent par rapport à la problématique, en relevant leurs expériences et pratiques.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 L'entretien semi-directif

La recherche qualitative peut être effectuée selon diverses procédures. Dans le cadre de ce travail, j'ai opté pour l'entretien de recherche, aussi nommé l'entrevue. Selon Grawitz (2001) l'entretien « est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 2001, cité par Boutin, 2006, p.24). Il peut prendre différentes formes, nous citerons ici les plus communes, à savoir : l'entretien directif, semi-directif et non directif (Giroux et Tremblay, 2002).

L'entretien semi-directif, durant lequel le chercheur possède une liste de questions ouvertes mais qu'il n'aborde pas nécessairement dans l'ordre semble le plus approprié pour répondre à mes besoins. En effet, ce dernier permet d'approfondir certains aspects de l'entretien tout en suivant une ligne directrice prédéfinie. Sauvayre l'explique comme ceci : « L'entretien semi-directif combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, cité par Sauvayre, 2013, p.9). Ainsi, à travers un entretien semi-directif, il est possible d'explorer les conceptions et les pratiques des enseignants questionnés tout en garantissant des réponses comparables dans les différents entretiens menés. Ceci étant essentiel pour parvenir à des résultats comparables, tout en permettant une pluralité de représentations autour d'une même question ou thématique.

L'entretien semi-directif possède aussi la qualité de se dérouler sous forme de discussion face à face, permettant d'instaurer une compréhension mutuelle et une confiance entre le chercheur et le participant.

L'entretien possède toutefois des limites. L'une d'entre elles étant « la désirabilité sociale », selon Allaire (1988, cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p.166). Celle-ci résulte de la volonté du participant à livrer des réponses qu'il pense adéquates du point de vue de l'enquête menée, dans le but que le chercheur ait une vision positive de la personne questionnée.

2.2.2 Le guide d'entretien

Afin de mener à bien mes entretiens, j'ai créé un guide d'entretien comprenant les principales questions, organisées dans diverses thématiques, ainsi que des sous-questions. Les questions s'articulent autour de ces 3 thèmes :

- L'évaluation : définition, buts et pratiques des enseignants.
- L'objectivité et la subjectivité en évaluation.
- Les limites de la subjectivité.

Les différentes thématiques démarrent par une question ouverte, axée sur les représentations et les pratiques des personnes questionnées avant d'aller vers des questions plus précises me permettant d'aborder avec certitude certains éléments jugés utiles pour répondre à ma question de recherche et à mes objectifs.

Au total, 12 questions ont été formulées avec chacune quelques sous-questions. J'ai choisi de restreindre le nombre de questions à une douzaine afin de pouvoir les explorer en profondeur.

De plus, j'ai prévu quelques questions de relance afin de pouvoir rebondir sur les éventuelles réponses amenées par les enseignants interviewés.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Dans le courant du semestre d'automne 2021, j'ai contacté par téléphone ou par courrier électronique plusieurs enseignants du cycle 2 exerçant dans le canton du Jura ou ailleurs en Suisse romande. Je leur ai présenté ma thématique de travail ainsi que ma démarche de recherche, sans entrer dans les détails. Ceci dans le but d'éviter que les enseignants réfléchissent au préalable à une question ou à une thématique abordée. En effet, je préférerais que les réponses obtenues durant les entretiens soient spontanées et proches de la réalité de leurs représentations et de leurs pratiques.

Après leur avoir expliqué que les entretiens seraient confidentiels et enregistrés, et en fonction de leur intérêt, nous fixions un rendez-vous. La durée annoncée des entretiens était d'environ 45 minutes, possiblement rallongée en fonction de la richesse de l'échange.

Les entretiens ont tous été réalisés durant les mois de novembre à janvier dans les classes respectives des différents enseignants questionnés.

2.2.4 Échantillonnage

Au total, 6 enseignants ont été contactés et 4 de ceux-ci ont été interviewés dans le cadre de mon travail de recherche.

Bien que les processus évaluatifs varient en fonction des cantons et des établissements, la question de l'objectivité en évaluation reste présente. Ainsi, j'ai cherché à questionner des enseignants provenant de différents cantons romands.

Un autre critère sélectionné était celui du degré d'enseignement. Dans le souci d'obtenir des réponses comparables parmi les différents entretiens menés, j'ai préféré questionner des enseignants exerçant dans le deuxième cycle. En effet, bien que la question de recherche puisse être valable dans tous degrés, j'ai choisi de restreindre mes recherches aux enseignants du cycle 2.

Finalement, la question de l'expérience professionnelle s'est posée. Pour cela, je trouvais intéressant de m'entretenir avec des enseignants ayant des années d'expérience variées, jugeant que cela enrichirait les réponses, notamment au niveau des représentations et des pratiques.

Pour garantir l'anonymat des sujets, je leur ai attribué une lettre de l'alphabet sans signification particulière.

- **Enseignante A**

2 ans d'expérience dans les degrés 5H et 7H dans le canton de Fribourg.

- **Enseignant B**

32 ans d'expérience dans les degrés 7-8H dans le canton du Jura.

- **Enseignant C**

11 ans d'expérience dans les degrés 7-8H dans le canton de Berne.

- **Enseignante D**

5 ans d'expérience, dans les degrés 6-7-8H dans le canton de Fribourg.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription des entretiens

Les entretiens réalisés ont été enregistrés afin de pouvoir être réécoutés et retranscrits. Dans le souci de retranscrire lesdits entretiens le plus fidèlement possible, j'ai décidé de réécrire l'entièreté des discours, tant celui des sujets questionnés que les miens. Ainsi, j'ai choisi de garder les éventuelles erreurs de langages et les différentes onomatopées.

Pour ce faire, j'ai suivi les conventions de transcriptions suivantes :

- Les tours de paroles ont été numérotés.
- Les noms des intervenants sont remplacés par une lettre de l'alphabet qui leur a été attribué (Cf. Échantillonnage)
- Les éléments de ponctuation n'ont pas été introduits, à l'exception des points d'interrogation et d'exclamation lorsque l'intonation des interlocuteurs allait dans ce sens.
- Les pauses dans le discours sont retranscrites comme suit :
 - / = pause de moins d'une seconde
 - // = pause d'une à deux secondes
 - /// = pause de 3-5 secondes
- Les rires, les gestes et les autres éléments non verbaux sont indiqués entre parenthèses.

2.3.2 Traitement des données

En ce qui concerne le traitement des données, j'ai choisi de m'en tenir à la marche à suivre proposée par Blais & Martineau (2006) pour une analyse inductive :

« Étape 1 : Préparer les données brutes.

Étape 2 : Faire une lecture attentive et approfondie.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. » (p. 10)

Ainsi, après avoir retranscrit les entretiens, je les ai réécoutés afin de m'imprégner du discours des différents enseignants. Suite à cela, j'ai lu attentivement les transcriptions afin d'en dégager les thématiques principales. J'ai ainsi identifié et nommé des catégories afin d'organiser les propos des enseignants questionnés. Pour ce faire, j'ai utilisé un code couleur me permettant de surligner les propos des enseignants en lien avec les catégories identifiées. Cela m'a permis de mettre en relation les paroles des différents sujets questionnés.

Grâce à cela, j'ai obtenu une vue d'ensemble des réponses apportées par les enseignants vis-à-vis des différentes thématiques et catégories identifiées, facilitant ainsi le travail d'analyse qui suivait.

2.3.3 Analyse des données

Suite au traitement des données, j'ai réalisé une analyse thématique qui peut être définie comme suit : « Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). » (Paillé & Mucchielli, 2013, p.232).

En complément, Barbillon et Le Roy (2012) explique que : « L'analyse des contenus permet ainsi de repérer des régularités dans l'ensemble des entretiens, d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ. » (p. 49)

Les éléments récoltés lors de l'analyse des données ont été rassemblés par thèmes qui me permettraient ensuite de mettre en évidence des pistes me permettant de répondre à ma problématique.

Une fois que les données ont été traitées et analysées selon les démarches ci-dessus, je les ai présentées dans le chapitre 3 de ce travail.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, j'ai jugé important de présenter les points-clés des divers entretiens afin d'obtenir une vue d'ensemble du discours des enseignants questionnés. J'ai organisé les résultats en différentes rubriques, reprenant les thématiques

constituant mon guide d'entretien, que j'ai ensuite développé en sous-catégories importantes. Les quatre parties principales de mon guide d'entretien étaient les suivantes :

1. L'évaluation
2. L'objectivité et la subjectivité dans l'évaluation
3. Les limites de la subjectivité
4. Distance réflexive et recommandations

Afin de préserver l'authenticité du discours des enseignants interrogés durant mes entretiens, les extraits présentés seront gardés tels qu'enregistrés durant les entretiens. Les pauses dans le discours seront retranscrites de la façon présentée au chapitre 2.3.1².

Après avoir présenté les résultats de chacune des parties principales de mon entretien, j'ai intégré une interprétation de ceux-ci, en lien avec les éléments théoriques développés dans le premier chapitre de ce dossier. J'ai préféré fragmenter l'interprétation des résultats en plusieurs parties directement présentées après la thématique correspondante, dans le but de faciliter la compréhension des lecteurs.

3.1 L'évaluation

▪ Leur définition de l'évaluation

La première partie de l'entretien concernait la définition de l'évaluation et la vision des enseignants sur cette dernière.

	Propos des enseignants
Enseignante A	C'est un point de situation à un moment donné dans les apprentissages de l'enfant. C'est faire le point à ce moment-là t'es là dans tes apprentissages / est-ce que c'est atteint est-ce que c'est pas atteint.
Enseignant B	L'évaluation pour moi c'est un moyen de connaître un petit peu l'état des lieux par rapport à tous les élèves / savoir s'ils ont bien assimilé tout ce qu'on a fait en classe.

² 2.3.1 Transcription des entretiens

Enseignant C	Prendre à un instant précis / les compétences les résultats d'un élève afin de pouvoir / en prendre connaissance déjà que l'élève ou les parents puissent en prendre connaissance. C'est vraiment une sorte de photo des connaissances actuelles par rapport à un thème donné de l'élève.
Enseignante D	Une étape dans le parcours d'apprentissage dans le parcours d'une séquence. Il y a différentes formes d'évaluation / qui ont différents buts.

Les différents enseignants questionnés s'accordent donc sur une définition similaire de l'évaluation. Elle permettrait de capturer à un certain moment du parcours d'apprentissage des élèves l'état de leurs connaissances ou de leurs apprentissages.

- **Les buts de l'évaluation.**

En ce qui concerne les buts de l'évaluation, les enseignants questionnés ont relevé divers éléments. Je précise qu'ils n'ont donné aucun ordre d'importance aux différentes réponses apportées. Tout d'abord, deux enseignants ont relevé que l'évaluation sert à mettre une note. « c'est essentiellement mettre la note » (enseignant B). Tous les enseignants ont indiqué que l'évaluation avait un but informatif : « ça permet d'avoir une idée / pas forcément toujours juste mais en tout cas très clair d'où en est l'élève à ce moment-là » (enseignant C). Ils relèvent tous que cela permet de transmettre une information sur l'état des connaissances des élèves à l'enseignant, mais aussi à l'élève lui-même ou à ses parents. Comme le souligne l'enseignante D : « c'est ce qui fait le lien entre l'école et la famille ».

Un autre aspect important est celui de la régulation de l'enseignement, qui apparaît chez trois des quatre enseignants questionnés « tu régules ton enseignement / tu réadaptes ton enseignement par rapport aux résultats que tu as obtenus » (enseignant A), « l'évaluation permet quand même de se rendre compte précisément ce qu'il manque ce qu'il faut encore travailler » (enseignant C).

- **Les limites de l'évaluation**

Lorsque nous avons abordé les limites et les aspects négatifs de l'évaluation, trois des quatre enseignants questionnés ont soulevé le stress que cela causait chez les élèves :

	Propos des enseignants
Enseignante A	Ça met beaucoup de pression aussi sur les épaules des enfants ça crée beaucoup de stress.
Enseignant B	Il peut y avoir des conséquences assez / presque néfastes vis-à-vis de certains élèves qui sont bouffés par le stress.
Enseignante D	Certains élèves stressent particulièrement.

En complément à cela, l'enseignant B ajoute que ce stress chez les élèves peut fausser les résultats : « de temps en temps elles (les évaluations) ne représentent pas grand-chose par rapport aux capacités des élèves / parce qu'il suffit qu'ils soient stressés par l'enjeu et pis là ça a ses limites ».

Une autre limite soulignée par deux enseignants et la précision des items qui sont évalués, qui ne permettent pas toujours à l'enseignant de situer clairement la progression des apprentissages ou les capacités de l'élève :

	Propos des enseignants
Enseignant C	Ce qu'elle permet pas de faire c'est de donner réellement une information sur les compétences de l'élève / parce que c'est des compétences extrêmement ciblées. On va sur quelque chose de très précis et pis ça permet pas à certaines élèves de s'en sortir dans le sens où ils vont faire des résultats insuffisants largement alors qu'ils auront plein de compétences.
Enseignante D	Ça pour moi c'est une limite ça reflète pas tout à fait la réalité / la réalité donc de ce qu'ils sont capables de faire.

- **Les habitudes évaluatives**

Les quatre enseignants questionnés partagent des pratiques semblables en matière de processus évaluatif. Cela se résume souvent à des évaluations formatives permettant de

réguler l'enseignement si nécessaire, suivies d'évaluations sommatives. L'enseignant C a indiqué réaliser des évaluations diagnostiques « qu'on utilise beaucoup au début de thème ». Une autre enseignante a mis un accent particulier à la réalisation d'observations quotidiennes « mes observations me servent souvent à peut-être pondérer vers le haut ou vers le bas mon évaluation sommative » (enseignante D).

Concernant les différentes phases de la réalisation d'une évaluation, telles que décrites par Romainville (2011, p. 1) et explicitées dans le chapitre 1.2.4³ de ce travail, les pratiques des enseignants divergent sur certains points. Pour rappel, voici un extrait des étapes décrites par Romainville (2011, p. 1) : phase 1 : le recueil de données : phase 2 : l'interprétation des informations recueillies à l'aide de critères et l'établissement de conclusions et phase 3 : la phase de jugement, de prise de décision. Pour ce qui est des deux premières phases, à savoir le choix des objectifs et des items évalués ainsi que l'interprétation des données recueillies, les pratiques des enseignants partent des mêmes bases :

	Propos des enseignants
Enseignante A	On définit déjà un peu les objectifs à ce moment-là / soit en début de la planification / en général on se base sur les objectifs du PER. À partir de ces objectifs-là on fait l'évaluation / en général on met un objectif et on crée un exercice par rapport à cet objectif-là.
Enseignant B	Par rapport au Plan d'études et aussi par rapport au plan du thème. Par rapport aux objectifs je fais mon évaluation pour essayer de cerner tous les objectifs du thème.
Enseignant C	On se base sur les objectifs qui ont été faits par d'autres que nous / qui se sont référés au PER tant mieux pour nous. Par thème de 5 à 6 objectifs plus spécifiques c'est pas non plus les objectifs du PER mais on va prendre ces choses-là. À l'évaluation formative et à la sommative il y aura un exercice ou deux ça dépend des objectifs mais liés à chaque élément.

³ 1.2.4 La subjectivité en évaluation

On remarque ici que les objectifs, définis par les enseignants questionnés eux-mêmes ou par d'autres professionnels de l'enseignement avant eux, prennent leur source dans le Plan d'études romand. Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la partie de l'interprétation des résultats.

Les résultats recueillis concernant le choix du barème ou du seuil de réussite sont, quant à eux, très variés. L'enseignant B a indiqué qu'en règle générale, il utilise un barème fixe, à savoir : « nombre de points fois cinq divisé par le maximum plus un ». L'enseignant C, quant à lui, fixe généralement le seuil de réussite à 60%, qu'il adapte « en fonction de la difficulté et de ce qu'on estime compliqué ». Il précise que le barème est toujours choisi à l'avance et qu'il n'est jamais adapté après la réalisation des évaluations, même si les résultats de cette dernière sont globalement bas : « s'ils ont pas bien réussi il y a des raisons, il faut peut-être retravailler / reprendre une autre évaluation / compenser mais l'évaluation ne sera pas annulée ».

L'enseignante A, explique qu'elle établit son barème « en fonction de la difficulté des fois des exercices ou de ce que nous on juge suffisant pour arriver à l'objectif ». Elle explique cependant que le barème n'est, en règle générale, jamais modifié après coup.

Pour l'enseignante D, le seuil de suffisance ne doit pas systématiquement être à 60%. Elle préfère l'adapter en fonction des situations. Elle indique aussi ne pas le modifier ultérieurement à la réalisation des évaluations, car « cela doit refléter les capacités des élèves ».

Ainsi, nous observons bien que les pratiques des enseignants varient grandement. Un élément néanmoins présent dans tous les témoignages et l'importance portée à ne pas modifier le barème après la correction des évaluations. Sans nécessairement motiver cette décision, les différents enseignants questionnés semblent y accorder une grande importance.

Lorsque nous avons abordé la communication aux élèves des différents éléments abordés ci-dessus, tels que les objectifs et le seuil de réussite, les réponses furent aussi mitigées. Pour l'enseignante A, la communication des objectifs n'est pas utile pour les élèves, sauf pour les branches où il est nécessaire de connaître certains éléments par cœur. Dans une telle situation, les objectifs sont communiqués aux élèves « parce qu'on sait que c'est des choses qu'ils peuvent continuer d'apprendre ou réviser à la maison ». Le seuil de réussite n'est pas communiqué aux élèves. Pour l'enseignant C, les objectifs sont aussi communiqués avant

pour répéter. Pour cet enseignant les objectifs sont une notion très théorique, très opaque pour les élèves et leurs parents. Il précise que c'est une notion « extrêmement importante mais vraiment dévolue à des professionnels ». Le barème n'est pas forcément communiqué mais systématiquement indiqué sur les évaluations elles-mêmes. Les enseignants B et D communiquent toujours les objectifs, avant les évaluations, au moins de manière orale. Quant au seuil de réussite, il n'est pas transmis aux élèves prioritairement à l'évaluation.

3.1.1 Interprétation des résultats

Suite à la présentation de ces premiers résultats, il est intéressant de constater, tout d'abord, l'uniformité des réponses apportées par les enseignants dans la définition de l'évaluation. En effet, les propos des enseignants font tous référence à un état des lieux à un moment précis, à une récolte d'informations quant à l'acquisition des connaissances. Cela rejoint les propos de De Ketele (2010), lorsqu'il présente la démarche descriptive de l'évaluation : « il s'agira non pas de donner une note ou un profil de notes, mais d'identifier et de décrire les acquis de l'élève à un moment donné de son parcours ».

Lorsqu'ils abordent les buts de l'évaluation, les enseignants rejoignent, là aussi, les propos de De Ketele (2010) qui décrit la fonction de régulation : « l'évaluation de régulation (ou formative) est un processus qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action (c'est-à-dire ici l'apprentissage) en cours (la séquence d'apprentissage concernée n'est pas terminée). » Cette idée de régulation des apprentissages est ressortie chez trois des quatre enseignants questionnés au moment de citer les buts de l'évaluation. Il est intéressant de remarquer que ces trois mêmes enseignants ont indiqué réaliser des évaluations formatives, bien que cela ne soit systématique pour aucun d'entre eux. De plus, aucun d'entre eux n'a indiqué la nature des remédiations ou des régulations mises en place suite à l'évaluation formative. De fait, il m'est difficile de savoir s'il s'agit d'évaluation pour les apprentissages ou d'évaluations des apprentissages. Cette distinction est mise en avant par Dylan William (2011) qui explique que : « l'évaluation de l'apprentissage ne devient une évaluation formative que lorsque les preuves de l'apprentissage des élèves sont effectivement utilisées pour adapter le travail d'enseignement aux besoins d'apprentissage des élèves »⁴. Pour comprendre davantage dans quelle visée se trouvent les enseignants questionnés, des précisions quant à l'utilisation qu'ils font des éléments observés dans les évaluations formatives auraient dû être demandées.

⁴ "assessment for learning becomes formative assessment only when the evidence of student learning is actually used to adapt the teaching work to meet student learning needs"

Le dernier élément remarquable dans cette première partie est la détermination des objectifs d'apprentissage qui seront évalués. Comme présenté précédemment, ceux-ci sont formulés en fonction de ce qui est décrit dans le PER. Cependant, comme relevé par Romainville (2011, p. 1), le choix des données à recueillir est en grande partie du ressort de l'enseignant. En effet, comme présenté dans la problématique, le Plan d'études romand ne prévoit pas d'évaluations types sur lesquelles les enseignants peuvent se baser dans la création de leurs propres évaluations. C'est aux enseignants de « réinterpréter les contenus d'enseignement-apprentissage – et en particulier, les attentes fondamentales – en des éléments observables » (Mottier Lopez, 2015, p. 6). Ainsi, une grande part de liberté subsiste tant sur la forme que sur le contenu desdites évaluations. C'est aussi ce que remarquait Perrenoud (1993) en indiquant que les programmes n'étaient qu'une trame, et que c'était au professeur de choisir concrètement les contenus de l'enseignement et du travail scolaire. Nous avons déjà mis en avant l'inévitable subjectivité découlant de cette liberté de choix des enseignants. Il en va de même pour le barème, présent dans la troisième phase décrite par Romainville (2011) déjà abordée précédemment, pour lequel chaque enseignant semble procéder à sa manière. En effet, la définition du seuil de réussite n'étant réglementée par aucun document officiel, les enseignants sont libres de procéder comme il leur convient. Cela peut nous amener à nous questionner quant à la dimension universelle de l'objectivité, qui voudrait que celle-ci soit valable pour tous, indépendamment de l'observateur ou de l'évaluateur. Ce qui n'est pas sans rappeler une citation de Perrenoud (1993) déjà utilisée dans la présentation du problème : « Le système éducatif cherche simplement à faire croire que cette marge d'interprétation et de variation n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité devant l'école et de conformité aux objectifs fondamentaux du système éducatif ». Il semble difficile de considérer l'évaluation comme objective (dans sa dimension universelle) lorsque les enseignants peuvent décider seuls du seuil de réussite à atteindre pour les processus évaluatifs qu'ils réalisent.

3.2 L'objectivité et la subjectivité dans l'évaluation

▪ Définition de l'objectivité dans le contexte de l'évaluation

Pour entrer dans ce deuxième chapitre de la présentation des résultats, il paraît important d'observer la définition de l'objectivité en évaluation des enseignants interrogés.

	Propos des enseignants
Enseignante A	Ça serait le fait de ne pas mettre les points en fonction des préférences. C'est de ne pas mettre les points en fonction de l'élève mais de ce qui est écrit / des réponses données // en fonction de l'objectif qu'on a mis et les points qu'on avait préalablement répartis.
Enseignant B	Être objectif pour moi c'est ne pas être influencé par exemple par le prénom de l'élève / de sa façon d'être en classe.
Enseignant C	Pour moi l'objectivité c'est le fait de pouvoir mettre des critères clairs qui soient égaux pour les 21 élèves au moment où moi je corrige. L'objectivité c'est le fait de pour mes élèves à moi ça soit parfaitement égal.
Enseignante D	L'objectivité selon moi c'est ne pas être influencée par des // des caractères autres dans le sens de cet élève son attitude face au travail. L'objectivité c'est aussi avoir des critères et pis s'y tenir. Se tenir à des critères.

Nous pouvons remarquer, à l'observation des différentes réponses apportées par les candidats de l'entretien, qu'il est difficile d'établir une définition claire de ce qu'est l'objectivité dans le contexte de l'évaluation. Elle est perçue différemment par les enseignants, tout en partageant certaines caractéristiques communes. On retrouve notamment l'idée du respect de critères préétablis comme moyen de se rapprocher de l'objectivité, partagée par plusieurs des enseignants questionnés.

- **Importance accordée à l'objectivité**

Par la suite, j'ai demandé aux enseignants quelle importance ils accordaient à l'objectivité en évaluation.

	Propos des enseignants
Enseignante A	J'essaie de faire au maximum / je trouve que c'est hyper important justement parce qu'il faut qu'on soit juste et régulier dans notre correction.
Enseignant B	C'est primordial / c'est plus que primordial parce que si tu as un prof qui n'est pas objectif c'est compliqué vis-à-vis des parents. C'est important pour eux (les parents) et pour moi aussi.
Enseignant C	J'y accorde une très grande importance / j'estime que c'est être juste. Je vais beaucoup y veiller même dans le négatif. Je dois faire pour tout le monde la même chose.
Enseignante D	c'est quelque chose que je fais attention oui / qui me questionne beaucoup parce que du coup ça me remet en question énormément mais j'essaie d'y remédier avec des critères clairs

Il apparaît clairement ici qu'une grande importance est accordée à l'objectivité en évaluation. Des questions de justice ou d'égalité sont évoquées par les enseignants questionnés.

Suite à cela, j'ai demandé aux enseignants s'ils pensaient qu'il était possible d'être objectif en évaluation. L'enseignante D a répondu que cela lui semblait utopique. En effet, selon elle, il y a des biais ou des phénomènes inconscients qui peuvent nous influencer. Pour l'enseignante A, il est possible, non sans difficulté, d'être objectif si on respecte un processus strict avec des critères définis qui nous aident à être objectif. L'enseignant B partage ce point de vue. Pour lui, il est possible d'être objectif « si tu prépares bien ton évaluation et que tu sais exactement ce que tu demandes aux élèves et pourquoi ».

Indépendamment de leur point de vue, les enseignants ont reconnu que la subjectivité pouvait apparaître dans l'évaluation. C'est par exemple le cas de l'enseignante A, qui estime que tout le monde peut avoir un point de vue différent, et que cela peut par exemple influencer le choix des objectifs. L'enseignant B a indiqué porter une attention particulière à ne pas avoir de préférence pour certains élèves, de peur que cela puisse influencer leurs résultats aux évaluations. L'enseignant C estime que la subjectivité a de l'intérêt dans les phases précédant l'évaluation sommative, notamment dans l'évaluation diagnostique ou dans le travail en classe

« là on doit les prendre comme ils sont avec leurs difficultés et ça permet justement des retours et des remédiations qui sont beaucoup plus adaptés ».

▪ **La grille d'évaluation, un outil pour se rapprocher de l'objectivité**

Lorsque les enseignants ont été questionnés quant aux processus qu'ils mettaient en place pour se rapprocher de l'objectivité ou pour limiter l'apparition de la subjectivité, tous quatre ont évoqué, entre autres, la grille d'évaluation. Les différents autres éléments de réponse apportés étaient les suivants :

	Éléments évoqués par les enseignants
Enseignante A	Co-correction avec une collègue.
Enseignant B	Discussion avec les élèves. Éviter les évaluations surprises. Cacher les prénoms.
Enseignant C	Séquencer les objectifs attendus en sous-objectifs plus facilement évaluable. Questionner sa pratique de correction « est-ce qu'avec cet autre élève j'aurais corrigé la même chose ».
Enseignante D	Cacher les prénoms. Ne pas changer le barème après les corrections en fonction des résultats. Ne pas céder à la courbe de Gauss. Travailler en duo d'enseignants, corrigé à plusieurs. Ne pas corriger tous les exercices à la suite pour ne pas faire de comparaison.

Nous avons ensuite parlé plus en détail de la grille d'évaluation. Tout d'abord, en ce qui concerne le choix des items présent dans la grille, ceux-ci étaient choisis, pour les quatre

enseignants, selon les objectifs préalablement établis. Pour rappel, la définition des objectifs se basait sur le Plan d'études romand. Ainsi, les items à évaluer découlent eux aussi de ce qui est formulé dans le PER.

Nous avons abordé ensuite le partage des grilles d'évaluation, pratique proposée par des chercheurs (Bélaïr, 2014 ; Berthiaume et collab., 2011 ; Leroux et Bélaïr, 2015 ; Savoie-Zajc, 2013) pour s'approcher de l'objectivité et abordée au chapitre 1.2.7⁵ de ce dossier. Il est ressorti deux éléments clés de cette discussion : tout d'abord, le partage des grilles d'évaluation, la co-conception ou co-correction d'évaluation sont considérés comme une réelle plus-value pour l'enseignant C et l'enseignante D. Le premier estime que « la manière idéale de travailler pour laquelle on manque un peu de temps mais c'est d'avoir un groupe idéalement de gens qui font la même chose que vous / et qu'on apporte chacun notre façon de faire et qu'on en discute et qu'après on réadapte les choses ». Il ajoute que « tout le procédé qu'il y a de réflexion de comment on la crée (la grille d'évaluation) est plus important que la grille en elle-même », car cela permet de se questionner sur ses pratiques, notamment au travers de l'échange avec d'autres professionnels. La seconde soutient qu'avoir un double regard est bénéfique pour être plus objective « ça me permet aussi d'être plus objective parce que je pense qu'à deux on est déjà un peu plus objective », tant dans la création et le choix des objectifs, que dans la correction des évaluations.

L'enseignante A ne réalise pas de co-correction car elle estime que chaque enseignant à sa manière propre de corriger et que cela est en lien direct avec la manière dont elle a enseigné la matière. Dans ce sens, l'enseignant B défend que la création de la grille doit être personnalisée à la manière dont l'enseignement a été réalisé « chaque prof est différent et enseigne différemment et pis va demander des choses et va enseigner différemment donc tu peux pas demander des choses que tu n'as pas enseignées / il faut que ça soit propre / presque personnalisé ». L'enseignant C partage le même avis lorsqu'il dit « elles (les grilles d'évaluation) sont basées sur ma façon de procéder, ma façon d'amener la matière aux élèves, ma façon d'évaluer qui est quand même très différente de chaque autre personne ».

Ainsi, l'on remarque une préoccupation importante de la part des enseignants questionnés à réaliser des évaluations qui leur sont propres. Ils jouissent d'une liberté d'action qu'ils perçoivent comme un avantage pour adapter les évaluations à l'enseignement qui est le leur. Ils ne sont pas pour autant contre la confrontation de points de vue ou la remise en question.

⁵ 1.2.7 Pratiques permettant de minimiser les effets de la subjectivité et des biais cognitifs

3.2.2 Interprétation des résultats

Le premier élément intéressant à observer, dans cette deuxième partie de présentation des résultats, est la différence de points de vue des enseignants en ce qui concerne la définition de l'objectivité. En effet, comme souligné précédemment, il est difficile d'extraire une définition commune entre les différents témoignages, bien que certains éléments soient présents dans plusieurs d'entre eux. Trois définitions apportées par les enseignants questionnés rejoignent plutôt ce que nous avons défini, en nous appuyant sur les travaux de Huisman et Le Strat (2002) et Reiss et Sprenger (2020) comme étant l'objectivité scientifique. Cela apparaît chez les enseignants A, B et D, qui évoquent le respect des critères et des objectifs préalablement établis, que l'on peut apparenter à des faits observables. Certains enseignants questionnés placent cela en opposition avec « l'attitude face au travail » (enseignant D) des élèves ou leur comportement, qui s'apparenterait, selon eux, à un jugement qui n'est pas objectif. L'enseignant C, quant à lui, se rapproche plus d'une définition universelle de l'objectivité. Il aborde, en effet, des notions d'égalité pour tous les élèves de sa classe : « l'objectivité c'est le fait de pour mes élèves à moi ça soit parfaitement égal ». L'objectivité revêt ici un caractère universel, dans le sens où elle est valable pour tous, du moins pour tous les élèves de sa classe. On remarque aussi que cet enseignant fait le lien entre l'objectivité et l'égalité de traitement pour les élèves de sa classe. Cet aspect moral est mis en avant lorsqu'il dit estimer qu'être objectif « c'est être juste ».

Comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants questionnés accordent une grande importance à l'objectivité, quelle que soit leur définition de celle-ci. Cependant, ils n'excluent pas la possibilité de l'apparition de la subjectivité dans le processus évaluatif. C'est par exemple le cas de l'enseignante A, pour qui la subjectivité peut apparaître au moment du choix des objectifs. Cela rejoint les propos de Cardinet (1992), que nous avons cité dans la problématique, lorsqu'il dit que l'objectivité en évaluation est impossible dû au fait que les programmes et les objectifs d'apprentissage varient en fonction des enseignants. Perrenoud (1993) aborde cela, lorsqu'il parle du curriculum : « le programme n'est qu'une trame, pour la remplir l'enseignant, fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ». Ainsi, les objectifs d'apprentissage, tout comme les programmes, dépendent en grande partie des enseignants. Cela se répercute nécessairement sur les évaluations mises en place ensuite, qui découlent de ces programmes d'apprentissage.

Au vu des résultats présentés dans la partie consacrée aux processus mis en place pour se rapprocher de l'objectivité, l'on remarque que certains se recourent avec ce que nous

avons présenté au chapitre 1.2.8 consacré aux pratiques permettant de minimiser les effets de la subjectivité et des biais cognitifs. C'est par exemple le cas du travail en équipe de professeurs, par le biais de la co-correction ou de la co-construction des évaluations, ainsi que l'évaluation à l'aide de grilles à échelle descriptive précisant les critères, les indicateurs, et les niveaux de performances correspondant aux divers critères. Dans la suite de la présentation des résultats, on observe qu'une grande importance est accordée à la création d'évaluations qui soient propres à la manière d'enseigner des différents candidats interrogés. Cela rappelle ce qu'évoquent Allal et Lafortune (2008) lorsqu'elles disent que le jugement professionnel est propre à chaque individu et qu'il diffère en fonction de la manière dont les informations sont récoltées, en lien notamment avec les exigences institutionnelles et les valeurs personnelles qui guident les enseignants.

3.3 Les limites de la subjectivité

Dans cette partie de l'entretien, nous avons exploré divers facteurs pouvant favoriser l'apparition de la subjectivité dans le processus évaluatif.

- **Influence du comportement des élèves**

Dans l'ensemble, les quatre enseignants interrogés ont indiqué que le comportement des élèves n'avait pas d'influence lors de la correction des travaux. Selon deux des enseignants questionnés, cela peut être évité grâce à l'utilisation d'une grille critériée efficace et pas une rigueur dans la démarche évaluative. L'enseignante D l'exprime clairement lorsqu'elle dit « par rapport à mes valeurs l'évaluation elle est censée refléter les capacités de l'élève et pas la relation que tu as avec lui ». Cependant, il peut tout de même avoir une incidence sur leur résultat. C'est par exemple le cas lors des moyennes de fin de semestre ou de l'orientation en fin de cycle. L'enseignant B explique « en faisant les moyennes il (l'élève) arrive à la limite disons 5.21-5.22 si je sais que c'est un élève qui participe énormément et qui fait son boulot correctement tout le temps je peux le monter oui ». Pour l'enseignant C, « un élève travailleur aura quand même des avantages au moment de l'orientation ».

Une autre situation dans laquelle le comportement des élèves peut avoir une incidence sur le résultat final de l'évaluation se produit dans le travail précédant celle-ci. L'enseignant C l'exemplifie comme suit : « l'élève qui a toujours les mêmes problèmes sur qui on sera plus sur le dos, ça va avoir des conséquences au niveau de la confiance en lui / au niveau de la façon dont il va emmagasiner la matière après s'être fait gronder ».

- **Influence de l'état émotionnel de l'enseignant**

Lorsqu'ils ont été questionnés au sujet de l'influence potentielle que pourrait avoir leur état émotionnel sur le résultat des élèves, deux des enseignants ont répondu que cela pouvait inconsciemment avoir une incidence. L'enseignante A a remarqué, lorsqu'elle a corrigé une évaluation à deux moments différents, qu'elle n'avait pas procédé de la même manière la seconde fois. Pour l'enseignant B, la situation est différente. Il explique : « si tout à coup tu pousses un coup de gueule parce que c'est pas aller et il y a une évaluation juste après tu vas être beaucoup plus strict ». Le stress supplémentaire que cela cause chez les élèves peut aussi, selon lui, altérer l'objectivité des résultats.

Pour l'enseignant C, il est évident que l'ambiance de classe ainsi que la relation enseignant-élèves peut avoir une incidence sur le résultat « ce genre de facteurs peuvent aussi entrer en compte / dans la motivation aussi beaucoup / mon état émotionnel au niveau de la motivation chez eux a beaucoup d'impact ».

Malgré cela, chacun des enseignants indique que leur état émotionnel n'a pas d'influence au moment des corrections des travaux des élèves. L'enseignante D l'explique quand elle dit que « je peux avoir passé la pire journée du monde quand je dois corriger une évaluation je dois corriger une évaluation ».

- **Influence de la matière enseignée**

Nous avons ensuite orienté la discussion vers les matières enseignées dans lesquelles les enseignants avaient le plus de difficulté à proposer des évaluations objectives. Les éléments qui sont majoritairement ressortis sont les productions orales ou écrites, ainsi que les branches artistiques.

	Propos de l'enseignante A
Matières	Dans la production écrite. La musique.
Raisons	Tu as le critère ce texte est intéressant [...] c'est des choses quand même propres à toi à tes perceptions ou à ton point de vue.
Adaptations	J'essaie d'être juste avec tous. En chant par exemple les enregistrer et s'il faut les réécouter.

	Propos de l'enseignant B
Matières	Français dans le texte. Musique.
Raisons	/ (En parlant de la musique) pour évaluer tout le monde de la même manière c'est compliqué quand tu as 23 élèves tu peux pas les prendre les uns après les autres alors tu évalues globalement.
Adaptations	Préparer avant une grille alors très très détaillée savoir ce que tu vas évaluer. Je fais pas d'évaluation en musique.

	Propos de l'enseignant C
Matières	Tout ce qui est les branches artistiques.
Raisons	J'ai pas de difficultés à être objectif mais mon objectivité est beaucoup plus personnelle / dans le sens où si je donne la même chose avec la même grille à quelqu'un d'autre ça peut varier grandement / c'est une objectivité pas du tout universelle et vraiment très très personnelle.
Adaptations	J'ai essayé de baliser d'autant plus le tracer / de mettre encore plus de critères encore plus d'éléments observables.

	Propos de l'enseignante D
Matières	Les branches dites secondaires / euh musique particulièrement / dessin / ACM et sport / ça c'est plus dur.
Raisons	Ça reste quand même difficile à évaluer / tout ce qui est psychomoteur à mon avis [...] déjà pour fixer des objectifs dans ces quatre branches /

	vraiment des objectifs opérationnels l'élève il est capable de faire ça oui non.
Adaptations	J'essaie d'avoir des critères beaucoup plus nets.

En observant les différentes réponses des enseignants questionnés, on peut remarquer qu'ils partagent les mêmes difficultés, à savoir les branches artistiques ou parfois appelées « secondaires » et les éléments de production orale ou écrite. Les différentes raisons évoquées pour expliquer ces difficultés ressenties pour être plus objectif dans l'évaluation varient en fonction des enseignants. Il est intéressant de remarquer que malgré les raisons variées, les adaptations mises en place sont souvent similaires. Il s'agit effectivement, la plupart du temps, de concevoir des grilles d'évaluation précises, détaillant bien les différentes tâches à évaluer.

J'ai ensuite cherché à savoir si l'expertise des enseignants pour une certaine discipline ou sujet pouvait influencer leur façon de créer et de mener des évaluations. Pour tous les enseignants questionnés, leur expertise dans une matière ou dans un sujet spécifique ne va pas les rendre plus exigeants dans ce qu'ils attendent des élèves. Par contre, tous ont indiqué que le manque d'expertise dans une certaine matière pouvait influencer leur comportement dans la gestion des évaluations. Pour l'enseignante A et l'enseignant B, le manque d'expertise ou d'intérêt pour une matière les rendra plus prompts à accepter des réponses moins précises. L'enseignant B l'explique lorsqu'il dit : « si t'es pas expert tu te dis ah est-ce que j'ai un mauvais jugement ou est-ce que je fais juste / donc effectivement peut-être que tu peux être un peu plus sympa / pas le contraire ».

L'enseignant C, lui, perçoit les choses différemment. Il le verbalise très clairement lorsqu'il se confie sur un sujet problématique : « typiquement en chant / où je chante bien volontiers mais je fais beaucoup d'erreur au niveau du chant / alors là je pense justement que j'ai essayé de baliser d'autant plus le tracé [...] j'essaie de mettre encore plus de critères encore plus d'éléments observables ». Ainsi, il pallie son manque d'expertise par d'autres critères plus facilement observables, indépendamment de ses aptitudes personnelles.

3.3.2 Interprétation des résultats

Au cours des entretiens, j'ai pu remarquer que les enseignants avaient conscience de l'existence de certains biais de corrections. Nous ne les avons pas abordés directement mais, à plusieurs reprises, des enseignants ont dit qu'ils pouvaient être parfois influencés inconsciemment par leur état émotionnel. Dans aucun des témoignages un enseignant n'a dit se souvenir d'une occasion où son état émotionnel ou le comportement d'un élève avait eu une incidence directe sur le résultat d'une évaluation. Ayant conscience d'être parfois inconsciemment influencés, des enseignants ont dit requérir à des grilles d'évaluation détaillées pour éviter que cela se produise.

Deux des enseignants questionnés ont abordé l'orientation en fin de cycle en expliquant qu'à ce moment-là, des facteurs liés aux particularités du cursus ou du profil des élèves pouvaient entrer en ligne de compte. C'est un cas particulier, notamment mis en avant par Allal et Lafortune (2008), que nous avons traité dans le chapitre de la problématique lié au jugement professionnel. En cohérence avec ce que relevait l'étude de Schön (1994) et une étude d'Allal (1988), dans un cas complexe de jugement professionnel, tel que l'orientation en fin de cycle, les enseignants semblent prendre en considération de multiples facteurs tels que les notes chiffrées, mais aussi des observations ou des « appréciations de l'évolution et du développement général de l'élève » (Allal et Lafortune, 2008, p.139). Dans de tels cas, le comportement scolaire des élèves peut donc avoir une incidence sur son orientation, et bien que les éléments pris en compte soient difficilement quantifiables, le jugement n'en est pas biaisé pour autant. Une part de subjectivité est nécessairement présente dans le jugement professionnel de l'enseignant réalisant l'évaluation ou la recommandation d'orientation.

Comme précisé par Mottier Lopez (2015) : « le jugement professionnel en évaluation se fonde sur un ensemble de repères différents convoquant des savoirs professionnels » (p. 20). Mottier Lopez & Allal (2008) précisent que le jugement professionnel en évaluation s'inscrit dans une multiréférentialité impliquant des cadres de référence et des repères d'ordres différents tels que :

la microculture de la classe qui est construite entre chaque enseignant et ses élèves délimitant les attentes, les normes, les pratiques partagées au regard des activités effectivement réalisées ; les valeurs personnelles de l'enseignant et ses croyances qui intègrent, entre autres, les aspects plus ou moins conscients du jugement évaluatif. (Mottier Lopez & Allal, 2008, p. 466)

Ainsi, le jugement professionnel en évaluation prend en compte une multitude de facteurs et de repères différents, dont certains varient en fonction des spécificités des enseignants

et des élèves de leur classe. Pour Mottier Lopez & Allal (2008) le fait que l'enseignant prenne en compte différents facteurs tels que l'investissement de l'élève dans le travail scolaire, le soutien familial, etc. « sont des éléments qui éclairent le travail scolaire et qui entrent alors dans le jugement professionnel en évaluation de l'enseignant » (p. 476). Mottier Lopez & Allal (2008) ajoutent à cela : « si d'un point de vue métrique ces facteurs peuvent être considérés comme des biais, ils ont un autre statut par rapport au postulat d'éducabilité de l'élève » (p. 476), car elles considèrent que ce sont des facteurs pertinents pour promouvoir la progression scolaire et le développement personnel de l'élève.

La partie consacrée aux difficultés rencontrées en fonction de la matière enseignée nous permet de nous rendre compte de l'influence que peut avoir l'enseignant sur l'évaluation. En effet, chaque enseignant est différent et perçoit, selon ses valeurs personnelles, les matières enseignées d'une façon qui lui est propre. Bien que les enseignants questionnés aient dit rencontrer des difficultés dans des domaines semblables, les raisons étaient variées. Cela varie notamment, comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, en fonction de leur sentiment de compétence dans un certain domaine ou dans leur approche face à la matière enseignée et influence ainsi les activités réalisées en classe, et les attentes de l'enseignant face à celles-ci. Confrontés à des difficultés qui leur sont propres, trois d'entre eux ont indiqué s'appuyer sur des grilles d'évaluation détaillées afin de pallier leur désagrément. En plus de cela, certains ont parlé d'enregistrer les élèves, notamment dans les situations de production orale, permettant une réécoute des productions. Ces deux pistes rejoignent directement ce qu'était proposé par Chaumont et Leroux (2018) pour « encadrer davantage la subjectivité » (p.28) qui peut se manifester lors du processus d'évaluation. Pour rappel, cela concerne par exemple un recueil de traces ou de preuves pertinentes qui attestent du développement des compétences ainsi que l'interprétation des traces ou des preuves à l'aide d'outils de jugement tels que des grilles d'évaluation à échelle descriptive (p.28-29).

3.4 Distance réflexive et recommandations

Dans cette dernière partie de l'entretien, j'ai cherché à comprendre l'importance que les enseignants accordaient à l'analyse et à la remise en question de leur pratique. Effectivement, cela est un point important qui est abordé selon les apports de Perrenoud (1998) et Romainville (2011) dans le chapitre 1.2.7⁶ de ce même dossier.

▪ Remise en question de ses pratiques évaluatives

Je suis entré dans cette dernière partie en demandant aux enseignants s'il leur arrivait de remettre en question leurs pratiques évaluatives et plus particulièrement de se demander s'ils avaient été objectifs. Les réponses furent uniformes. Chacun des enseignants questionnés a déjà remis ses pratiques en question, mais les raisons de cette réflexion varient. Pour l'enseignante D et l'enseignante A, qui, pour rappel, sont les moins expérimentées du panel sélectionné, la remise en question est très fréquente. L'enseignante D l'explique en disant : « j'ai pas encore assez confiance en mes capacités et du coup chaque fois dès que j'ai corrigé / je me dis est-ce que / si je là je le refais / je change quelque chose ? / c'est un peu la question que je me pose tout le temps ». Elle complète en disant que pour elle, douter est parfois une bonne chose.

L'enseignant B explique qu'il remet ses pratiques en question « quand ils (les élèves) se plantent complètement ». Dans de telles circonstances, il se demande si les exigences étaient trop élevées, ou si la matière a été mal enseignée. Il complète en disant « ça m'arrive rarement heureusement ».

Pour l'enseignant C, la remise en question au sujet de l'évaluation est très fréquente. Tant au sujet de la fréquence des évaluations, du temps de préparation, ou de sa façon d'évaluer. Il est le seul enseignant de l'échantillon à admettre, lorsque je lui demande s'il lui arrive de se demander s'il avait été objectif ou non, que « c'est quelque chose qu'on se pose pas trop la question dans le fond / je me pose la question maintenant mais jamais je me dis ai-je été objectif avec tous la même chose ».

Lorsqu'ils ont des doutes quant à la justesse de leurs pratiques, certains des enseignants questionnés se tournent vers leurs collègues. C'est le cas de l'enseignante A, qui discute souvent de ses évaluations avec ses collègues. « On crée l'évaluation et après on la montre

⁶ 1.2.7 Pratiques permettant de minimiser les effets de la subjectivité et des biais cognitifs

aux collègues ». Elle considère cela rassurant, permettant de confronter son point de vue avec celui d'un autre enseignant, parfois plus expérimenté.

C'est aussi le cas de l'enseignant C, qui consulte régulièrement ses collègues « pour s'accorder dans une notion d'équité pour tous ».

▪ **Évolution des pratiques au fil des années**

Par la suite, j'ai demandé aux enseignants s'ils avaient changé leur façon de procéder au fil des années. Ainsi, je cherchais à comprendre si l'expérience permettait, selon les enseignants de s'approcher davantage de l'objectivité en évaluation. Je leur ai donc demandé s'il pensait être plus objectif à l'instant de l'entretien qu'au début de leur carrière.

	Propos des enseignants
Enseignante A	J'essaie d'être un peu plus juste étant donné que je sais maintenant que les parents peuvent venir derrière. Tu fais beaucoup plus gaffe à comment tu comptes les points ou comment tu les distribues / parce que tu as envie de pouvoir te justifier correctement face à eux (les parents)
Enseignant B	Alors oui / avec le temps tu t'améliores. Maintenant je sais exactement comment fonctionner dans l'éval / quoi demander / jusqu'où mes objectifs peuvent aller.
Enseignant C	Au début j'avais l'impression quand même d'être plus subjectif car moins compétent. J'avais moins d'expérience pour après justifier certains choix.
Enseignante D	Je pense être plus objective maintenant qu'avant simplement une grande pression que j'avais personnellement c'est les parents. J'ai de plus en plus les outils pour me justifier. Je pense que plus tu as d'expérience plus tu deviens objectif.

Pour l'enseignant C, un réel travail et une réelle implication de l'enseignant sont requis pour se rapprocher de l'objectivité. Dans son cas, cela est passé par un important travail autour du

PER et des moyens d'enseignement, processus qu'il juge nécessaire mais chronophage : « avec le temps on a le temps de s'y plonger année après année ». Pour lui, il était important de passer par là car « c'est un moyen de tendre vers l'objectivité et pis de tendre surtout vers l'objectivité commune / collective ». Il complète en disant que, selon lui, l'objectivité demande du temps et que « la subjectivité peut être un facilitateur niveau temporel ».

L'enseignante D, précise qu'au fil des années, elle s'appuie de plus en plus sur des observations et des traces écrites, priorisant ces dernières car « les observations elles sont aussi subjectives / elles sont aussi un peu biaisées / alors que tout ce qui est trace écrite ou orale c'est du concret tu peux clairement voir l'évolution et pis justifier tes choses ». Elle pense que s'appuyer sur ses notes et sur les traces récoltées devient un automatisme au fil du temps.

▪ **Recommandations des enseignants**

Dans cette ultime partie de l'entretien, j'ai demandé aux enseignants les conseils de bonnes pratiques qu'ils transmettraient à un enseignant déterminé à améliorer ses pratiques évaluatives.

	Propos des enseignants
Enseignante A	<p>Avoir des grilles très détaillées.</p> <p>Avoir clairement ce que tu attends de l'élève.</p> <p>Être capable de se dire / est-ce que je suis capable d'expliquer si quelqu'un me demande pourquoi j'ai compté comme ça.</p> <p>Être clair dans comment tu distribues tes points.</p>
Enseignant B	<p>T'appuyer sur des enseignants qui ont quelques années d'expérience.</p> <p>Accepter d'être jugé par tes pairs.</p>
Enseignant C	<p>Je lui dirais déjà de s'évaluer lui-même.</p> <p>Ne pas hésiter à se filmer à se voir et tout / dans ces branches où il y a moins d'objectivité / s'il peut faire l'exercice sur lui-même d'abord.</p> <p>Se voir soi-même ou juger son propre dessin.</p>
Enseignante D	<p>Des critères que tu poses au début quand tu crées ton évaluation ça te permet d'être plus objectif.</p>

	<p>(en parlant de productions artistiques liées à la leçon de dessin) tout ce qui est dans le processus avant et pas dans le processus final.</p> <p>Si tu es pas sûr que tu doutes / ou au contraire des fois ça peut juste faire du bien c'est / deuxième avis troisième avis quatrième avis / sortir un peu de ton bain et pis demander aux autres ce qu'ils en pensent.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ainsi, les réponses apportées par les enseignants montrent bien, au moment de l'entretien du moins, l'importance qu'ils placent dans l'une ou l'autre des pratiques qu'ils recommandent. L'échantillon de propositions de bonnes pratiques est varié, et touche plusieurs aspects de l'évaluation : la phase de conception et de pose de critères clairs, la distribution des points, le jugement ou la collaboration avec ses pairs et plus généralement l'auto-évaluation sont des thématiques abordées par les différents enseignants questionnés.

Comme dernière question de l'entretien, et dans une volonté d'aider les enseignants à se questionner sur leur pratique, je leur ai demandé ce qui était le plus problématique pour eux au niveau de l'objectivité en évaluation.

	Propos des enseignants
Enseignante A	Que ça soit production orale ou même production écrite où chacun invente un peu leur histoire et pis ça part un peu dans plein de choses différentes / comment tu peux les réunir sur des mêmes critères et être juste avec ça ?
Enseignant B	Peut-être au niveau de certains barèmes [...] faire une évaluation vraiment copiée-collée dans une classe et pis voir si / ma collègue corrige d'une certaine manière pis moi je corrige d'une certaine manière / et pis voir si on peut pas améliorer les choses en comparant.
Enseignant C	Comment évaluer la subjectivité / parce que j'estime aussi qu'elle est nécessaire / certains éléments ne peuvent pas complètement être jugé de manière objective. Évaluer de manière quand même sommative pour que ça puisse entrer avec le reste / de l'éthique / des savoir-être des choses comme ça.

Enseignante D	<p>Comment poser des items d'objectifs / des exercices des choses concrètes dans ces branches un peu secondaires.</p> <p>C'est quoi vraiment qu'on demande à l'élève de savoir / on a une telle liberté / peut-être un peu un cadre qui nous permettrait de fixer certains objectifs qui sont vraiment évaluables et vraiment objectifs / enfin vraiment / un peu plus.</p> <p>L'évaluation sommative devrait être beaucoup moins présente / et devrait changer / on devrait changer notre vision sur l'évaluation sommative.</p> <p>Pour moi la vision de l'évaluation sommative elle est à refaire complètement.</p>
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans les réponses apportées par les enseignants concernés ressortent des notions ou des valeurs fortes qui traduisent l'importance de la question. Une enseignante aborde la notion de justice, le souci d'être juste avec chaque élève. Un autre enseignant évoque la nécessité de la subjectivité dans l'évaluation, et les possibilités d'intégrer cette dernière dans le processus évaluatif. Finalement, la dernière enseignante remet en question l'évaluation en questionnant la place accordée à l'évaluation sommative dans le parcours des élèves. Elle soutient qu'évaluer est « absolument nécessaire » mais que les évaluations sommatives occupent une place trop importante dans le programme scolaire.

Il est intéressant d'observer toutes les questions qui habitent les différents enseignants questionnés, et d'avoir ainsi un aperçu des réflexions qui les habitent lors de la réalisation d'évaluations.

3.4.2 Interprétation des résultats

Les enseignants questionnés semblent faire preuve d'une pratique réflexive importante. Du moins, selon ce que révèlent les résultats obtenus, ils leur arrivent souvent de remettre leurs pratiques en question, de douter, et de partager leurs doutes avec d'autres collègues. L'échantillon restreint d'enseignants ne permet pas de tirer des conclusions, mais l'on peut tout de même remarquer des différences en fonction des années de pratique. C'est un élément important que l'on peut extraire du discours de Perrenoud (1998), qui expliquait qu'une fois « dominées les difficultés des débuts », certains enseignants cessaient de questionner leur pratique. Parmi les enseignants questionnés, on peut remarquer que les enseignantes ayant

le moins d'expérience émettent plus de doutes ou d'incertitudes quant à leurs pratiques et n'hésitent pas à faire appel à des collègues plus expérimentés afin de répondre à leurs incertitudes. Selon Allal et Lafortune (2008), lors du jugement professionnel, la prise de décision « prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle » (p. 4). Ainsi, le jugement professionnel peut s'affiner et se parfaire avec l'expérience acquise au fil des années de pratique. C'est ce que met en lumière l'enseignant B lorsqu'il dit « avec le temps tu t'améliores. Maintenant je sais exactement comment fonctionner dans l'éval / quoi demander / jusqu'où mes objectifs peuvent aller. ». Au-delà des expériences vécues dans les situations liées à la classe, l'expérience permet aussi aux professionnels de continuer à se former, de découvrir plus en détail les différents moyens et références à leur disposition. C'est ce que nous avons relevé du discours de l'enseignant C, pour qui se rapprocher de l'objectivité nécessite un travail conséquent et une implication majeure : « avec le temps on a le temps de s'y plonger année après année » (en parlant ici du PER). Les années d'expérience et les possibilités de formations qu'elles apportent sont donc une plus-value importante dans la recherche de l'objectivité en évaluation, si toutefois l'enseignant s'y intéresse.

Un élément qui revient souvent dans le discours de plusieurs des personnes questionnées, et la notion de justification. Les enseignants réfléchissent, notamment à travers l'emploi de grille d'évaluation critériée, à légitimer leur jugement évaluatif devant les parents des élèves. Cette recherche d'outils pour se justifier (enseignante D) semble aider les enseignants à « Fonder les pratiques évaluatives sur des qualités essentielles telles que la rigueur, la cohérence et la transparence. » (Chaumont et Leroux, 2018). En voulant être capables de justifier leur choix, les enseignants questionnés sont poussés à utiliser des outils, à collecter des traces pertinentes et à faire des choix cohérents et rigoureux pour légitimer leur jugement. Ainsi, le regard que portent les parents sur les travaux des élèves semble opérer à faire évoluer les pratiques des enseignants vers « une démarche consciente, rigoureuse, critique » ; selon les termes employés par Gérard (2002, p. 17) pour décrire une évaluation qui n'est pas arbitraire.

La partie consacrée aux recommandations des enseignants pour s'approcher de l'objectivité dans le contexte de l'évaluation est riche et variée. Certaines pistes des enseignants reprennent des éléments théoriques que nous avons déjà abordés en détail dans les précédents chapitres de l'interprétation des résultats. Un point que je souhaite relever ici est qu'il ne semble pas exister de méthode toute faite, de procédure fixe pour s'approcher de l'objectivité. La recherche de l'objectivité passe par un ensemble de pratiques et de réflexions touchant plusieurs aspects de l'évaluation, par une pratique réflexive quant à sa propre façon

de procéder, ainsi que par l'appui et le soutien d'autres professionnels de l'enseignement. C'est un processus constant et, tel que relevé par l'enseignant C, chronophage. Ils subsistent, peu importe les années d'expérience et de formations, des éléments pour lesquels les enseignants se questionnent et cherchent des réponses.

4 Conclusion

Pour conclure mon travail, je vais revenir sur ma question et mes objectifs de recherche pour les mettre en lien avec les résultats obtenus. Ensuite, j'aborderai les limites de cette recherche et les difficultés rencontrées durant la réalisation de celle-ci. Pour terminer, je dresserai un bilan réflexif des apports de ce travail sur ma pratique professionnelle.

4.1 *Retour sur la question et les objectifs de recherche*

Afin de mettre en relation les différents résultats obtenus et la question de recherche, voici un rappel cette dernière :

Quelle importance les enseignants accordent-ils à l'objectivité en évaluation et que font-ils pour s'en rapprocher ?

De plus, dans la partie consacrée aux objectifs de recherche, j'annonçais vouloir comprendre l'influence que l'évaluateur peut avoir sur le résultat d'une évaluation. Les deux objectifs de recherche identifiés étaient les suivants :

- Comprendre si les enseignants ont conscience des forces et des faiblesses que peut constituer la subjectivité en évaluation.
- Découvrir ce que mettent en place les enseignants pour encadrer la subjectivité et garantir des évaluations qui tendent vers l'objectivité

À travers ma question et mes objectifs de recherche, j'ai cherché à comprendre comment les enseignants se situaient par rapport à la problématique de l'objectivité en évaluation. Je voulais découvrir quelles étaient leurs représentations quant à celle-ci et quelles pratiques ils mettaient en œuvre pour réaliser des évaluations qui leur conviennent. J'ai rapidement compris que l'objectivité était un sujet dont l'importance était connue et partagée par tous les enseignants questionnés, bien que ces derniers ne la définissent pas de manière identique. Pour moi, cela démontre la complexité de ce que l'objectivité en évaluation signifie.

Effectivement, il est difficile de la définir clairement et chacun en comprend le sens selon les expériences personnelles et professionnelles qui lui sont propres. Pourtant, chaque enseignant s'accorde sur un point : l'objectivité, et ce qu'elle représente pour chacun, est essentielle en évaluation. Certains la considèrent comme « utopique » (enseignante D), traduisant un idéal à atteindre ou « primordiale » (enseignant B), de la première importance. D'autres estiment qu'être objectif « c'est être juste » (enseignant C). L'on peut donc affirmer clairement que les enseignants rencontrés y accordent une grande importance.

Le second objet découlant de la question de recherche concerne les pratiques mises en place par les enseignants pour s'approcher de l'objectivité en évaluation. En effet, je voulais comprendre comment les enseignants concrétisaient leur volonté de rendre les évaluations objectives, en explorant les pratiques mises en place dans ce sens. Lors de mes recherches théoriques, j'ai découvert divers auteurs présentant des pratiques à réaliser pour se rapprocher de l'objectivité que j'ai ensuite comparées à ce que les enseignants questionnés mettaient réellement en place dans leur classe. J'ai remarqué alors que les pratiques mises en place correspondaient, généralement, à ce qui était suggéré dans la documentation scientifique. Mais cela m'a aussi fait comprendre qu'il n'existait pas une bonne manière ou une solution unique pour se rapprocher de l'objectivité, mais que cela passait par un ensemble d'éléments divers. Au-delà des actions mises en place en classe, la recherche de l'objectivité s'effectue à travers ce que Perrenoud (1998) présente comme une « pratique réflexive » comprenant des réflexions, des discussions avec d'autres professionnels de l'enseignement, l'auto-évaluation de ses pratiques, etc. Un des enseignants questionnés le formule lorsqu'il parle de la conception des grilles d'évaluation : « tout le procédé qu'il y a de réflexion de comment on l'amène de comment on la crée et plus important que la grille en elle-même » (enseignant C). La grille d'évaluation n'est pas un outil miraculeux pour s'assurer d'être objectif, mais son élaboration permet de se questionner sur des aspects qui aident à le devenir.

Les deux éléments centraux de la question de recherche ayant été abordés, il convient maintenant d'évoquer la thématique de la subjectivité, élément indissociable de cette recherche. Dans mon premier objectif de recherche, j'annonçais vouloir comprendre comment les enseignants percevaient la subjectivité en évaluation. Selon les entretiens réalisés et les résultats obtenus, je remarque que les enseignants perçoivent négativement la subjectivité en évaluation. Elle est souvent synonyme de facilitateur, de dérives ou de manque de justesse dans le jugement. De manière générale, les enseignants essaient de minimiser l'apparition de la subjectivité dans leur jugement évaluatif, car ils considèrent qu'elle n'y a pas sa place « normalement on devrait pas être subjectif mais voilà ça l'est j'espère le plus rarement

possible dans ma classe » (enseignant B). Cependant, tous les enseignants reconnaissent qu'elle apparaît à un moment ou à un autre, « elle fait partie intégrante de notre métier » (enseignant C). Pour cet enseignant, la subjectivité constitue un atout dans la mise en place de remédiations ou d'adaptations plus adéquates aux caractéristiques des élèves, surtout dans les phases précédant l'évaluation sommative. Mais, selon lui, l'évaluation sommative devrait être dépourvue de toute subjectivité. Une autre enseignante considère que la subjectivité peut avoir de l'intérêt dans les branches artistiques, qui laissent une plus grande part à l'interprétation. Les différents moyens évoqués pour encadrer leur subjectivité rejoignent ce que les enseignants avaient cité dans la partie consacrée aux pratiques mises en place pour se rapprocher de l'objectivité en évaluation, à savoir principalement l'utilisation de grilles d'évaluation, de co-évaluation ou co-correction ainsi que la récolte d'éléments significatifs de la progression des apprentissages des élèves.

J'ai été surpris de constater qu'aucun enseignant ne relevait la part de subjectivité présente dans ce que Romainville (2011) définit comme étant la première phase constituant l'évaluation, à savoir la phase du choix des données à recueillir. Effectivement, nous avons relevé que ce choix, assumé en grande partie par l'enseignant uniquement, constitue un des principaux facteurs de subjectivité. Les résultats ont montré que les enseignants accordaient une grande importance à pouvoir créer des évaluations personnalisées, propres à leur enseignement et à leur manière de procéder. Pourtant, aucun n'a identifié cela comme un choix subjectif. Les résultats montrent aussi que les enseignants encadrent leur choix, sans forcément en avoir conscience, en se basant sur des moyens de référence tels que le Plan d'études romand ou les moyens d'enseignement à leur disposition qui décrivent ce que les élèves doivent apprendre et constituent un référentiel pour l'enseignement (Mottier Lopez, 2015, p. 6). Comme relevé précédemment, les enseignants doivent eux-mêmes réinterpréter les attentes fondamentales, formulées dans le Plan d'études romand, en éléments observables. Selon Perrenoud (1993) « le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme ». En l'absence d'un référentiel pour l'évaluation, les processus évaluatifs mis en place par les enseignants sont très variables et intrinsèquement subjectifs.

4.2 Limites de la recherche

Tout d'abord, je pense que la principale limite de ce travail de recherche est la taille de l'échantillonnage. Pour des raisons pratiques, le nombre d'entretiens a dû être limité à quatre. Ce nombre relativement faible d'entretiens implique que les résultats obtenus ne seront qu'un aperçu limité des pratiques mises en place par les enseignants. Comme nous l'avons relevé, les représentations de ce que l'objectivité en évaluation signifie diffèrent selon les enseignants questionnés. Il serait intéressant de poursuivre la recherche en questionnant d'autres enseignants afin d'explorer d'autres représentations, positionnements et pratiques. Un autre point de vue pertinent à aborder serait celui de la différence entre les degrés d'enseignement. Les enseignants du cycle 1 sont, eux aussi, confrontés aux mêmes questionnements en lien avec l'objectivité et la subjectivité en évaluation et leurs méthodes et pratiques constitueraient une ressource importante dans la compréhension de leur positionnement face à cette problématique.

Une autre limite que j'identifie dans cette recherche concerne la méthode choisie pour récolter des informations. Les entretiens semi-directifs permettent d'explorer la problématique en profondeur, tout en adaptant les questions et en orientant la discussion en fonction des réponses apportées par les personnes questionnées. Cependant, les réponses obtenues ne sont que verbales, issues du discours des enseignants. Ainsi, il est parfois difficile de savoir ce que les enseignants réalisent concrètement dans leur classe, de découvrir leurs pratiques ou leur mode de fonctionnement. Il pourrait être intéressant d'observer la conception ou la correction d'une évaluation afin de cerner clairement les procédures mises en place par les enseignants durant ces moments clés du processus évaluatif.

Dans le même sens, il est difficile de savoir si toutes les pratiques mises en place par les enseignants permettent réellement de s'approcher de l'objectivité. On peut supposer que les pratiques citées à la fois dans les entretiens réalisés et dans la documentation scientifique aident à rendre le jugement évaluatif plus objectif ou à limiter la subjectivité. Mais rien ne prouve que les autres propositions sont, elles aussi, efficaces. En effet, elles représentent le point de vue d'un enseignant quant à la problématique abordée, et leur efficacité à rendre les évaluations plus objectives ne peut pas être attestée sans qu'elles aient été expérimentées et testées dans ce sens.

Une difficulté rencontrée durant la réalisation des entretiens concerne la complexité des notions abordées. En effet, les notions d'objectivité et de subjectivité ne sont pas simples à saisir clairement, bien que chacun à une idée de ce dont il s'agit. Ainsi, il était parfois compliqué d'obtenir des résultats probants sans apporter d'explication complémentaire qui, selon moi,

pouvait influencer les réponses des interlocuteurs et altérer la précision des résultats. De surcroît, ces notions étant assez vagues et présentent dans toutes les phases du processus évaluatif, elles englobent nombre d'autres éléments liés à l'évaluation, tels que le feedback évaluatif, la mise en place d'évaluations différenciées, etc. Si je devais poursuivre la recherche, je me focaliserais sur un aspect plus précis, sur un moment mieux défini du processus évaluatif, tel que la création ou la correction de l'évaluation.

4.3 Bilan réflexif personnel

En commençant ce travail, j'avais des aprioris négatifs sur ce que représentait la subjectivité en évaluation et je percevais l'objectivité comme étant une des caractéristiques les plus importantes d'une évaluation juste. Au fur et à mesure de mes recherches et des discussions avec divers enseignants, mon point de vue a évolué. J'ai pris conscience que la subjectivité est partie intégrante du métier et qu'il faut apprendre à l'encadrer à l'aide des moyens à disposition. Cela commence par prendre conscience de sa propre subjectivité, de comprendre dans quelles situations elle apparaît, et comment on se situe par rapport à cette dernière. Sa présence étant inévitable quoi que l'on entreprenne pour la limiter, il faut identifier son point de vue personnel de manière à l'intégrer à notre enseignement de manière rigoureuse et éclairée. Grâce aux lectures effectuées, j'ai réalisé que ce n'est pas la subjectivité qui est à proscrire, mais les jugements arbitraires, imprécis ou incomplets. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de veiller à rendre ses pratiques rigoureuses et méthodiques pour prendre des décisions qui correspondent à la situation évaluée.

Cela constitue un apprentissage important que je pourrai appliquer lors de ma vie professionnelle. L'évaluation étant une partie intégrante du métier d'enseignant et une préoccupation quasi quotidienne, j'accorde une grande importance à la rendre la plus rigoureuse possible. Cette recherche m'a permis de développer un esprit critique, me permettant d'analyser ma pratique et mes méthodes de travail. Ainsi, je me sens plus à même de prendre des décisions réfléchies et d'assumer mes choix. De plus, les enseignants questionnés ont partagé leurs pratiques, leurs conseils pour aller vers une évaluation qui s'approche de l'objectivité. En partageant ces précieux conseils, ils m'ont permis d'agrandir mon éventail d'outils qu'il est possible de mettre en place dans sa pratique pour améliorer son jugement évaluatif.

Au fur et à mesure de la rédaction de mon travail de recherche, il m'est apparu la volonté d'apporter aux personnes qui le lisent des conseils, des pistes ou des recommandations pour parfaire leur pratique. En effet, c'est lors d'un des entretiens réalisés dans le cadre de la récolte

de données qu'un enseignant m'a dit avoir pris conscience, grâce à la discussion, de ce que représentait l'objectivité en évaluation et de son importance. J'ai donc compris qu'il était intéressant, sans forcément apporter de réponses concrètes, de faire réfléchir les enseignants à la problématique de l'objectivité en évaluation, de prendre conscience de ce qu'elle implique et de se situer par rapport à celle-ci. Je pense qu'adopter une posture réflexive permet d'améliorer sa pratique. Questionner le sens des choix que l'on fait, et la pertinence de ces derniers permet, sans doute, d'aider à les rendre plus adaptés aux situations rencontrées.

Plus généralement, la rédaction de ce travail de recherche m'a permis de me rendre compte qu'il existe maintes ressources existantes apportant des éléments de réponse à nos questions. La profession d'enseignant est complexe et nous place souvent face à des situations compliquées qui suscitent des questionnements. Or, nombre d'éléments de réponse existent dans les ressources provenant d'articles ou de recherches en éducation. Je considère que cela fait partie intégrante de la posture réflexive que peut adopter chaque enseignant désireux d'accroître ses connaissances et de parfaire sa pratique.

Références bibliographiques

- Allal, L. & Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.1-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.
- Batier, C. (2012, 25 juillet). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Charles Hadji. Juin 2012 [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=sH2QDWxDr1c>
- Bélair, L. M. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris, in Ménard, L. & St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (356-380). Montréal : AQPC, Collection PERFORMA.
- Berthiaume, D., David, J. & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(°2).
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26 (2). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bonniol, J-J. & Vial, M. (1997). *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Cardinet, J. (1988). De quelle évaluation de programme parlons-nous ? Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. Repéré à https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/evaluation_programme.pdf

- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation, *Formation et technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*(0), 17-26.

- Chaumont, M. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours au collégial* [PDF]. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8966/Chaumont_Marilyne_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chaumont, M., & Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif. Subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-32.

- Cliniciu, A., Cocoradă, E., Luca, M. & Pavalache-Ilie, M. (2008). Le clivage des représentations sur l'évaluation et ses conséquences [Page Web]. Repéré à <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-1>

- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle 2). In Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg2/>

- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 25-37. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>

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

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.

- Huisman, D., & Le Strat, S. (2002). *Lexique de philosophie*. Paris : Nathan.

- Institut de recherche et de documentation pédagogique (2017). Objectivité (d'un dispositif d'évaluation ou de mesure). Repéré à <https://www.irdp.ch/institut/objectivite-dispositif-evaluation-mesure-2140.html>

- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste. In Bélair, L., Laveault D. & Lebel C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. p. 7-24

- Lafortune, L. (2008b). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In Lafortune L. et Allal L. (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.

- Lequien, G. (2016, 25 septembre). micro-philo : subjectif / objectif. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=O6971o1atCY>

- Leroux, J., & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In Leroux, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (65-104). Montréal : AQPC, Collection PERFORMA.

- Le gouvernement de la République et Canton du Jura (1990). Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire). Repéré à <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

- Mottier Lopez, L. (2015, novembre). *Entre référentiels formels et référentiels contextuels : Quels enjeux pour l'évaluation des apprentissages des élèves ?* Communication présentée à la Journée d'études sur l'évaluation en classe, Yverdon-les-Bains. Résumé repéré à https://www.irdp.ch/data/secure/1536/document/conference_lucie_mottier.pdf

- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin

- Pasche Gossin, F. (2020). *Concevoir, planifier et évaluer les apprentissages* (SED_S3 – cours 1). [Présentation PowerPoint]. BEJUNE : Haute école pédagogique. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.hep-bejune.ch/>

- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-76). Paris : ESF. Repéré à

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

- Perrenoud, Ph. (1998). Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? Genève : Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html#Heading4
- Provençal, Y. (1987). Une analyse de la notion d'objectivité. *Philosophiques*, 14(2), 361–380. Repéré à <https://doi.org/10.7202/027017ar>
- Reiss, J., & Sprenger, J. (2020). Scientific Objectivity. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Repéré à <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-objectivity/>
- Revol, O. (2007). *Même pas grave ! L'échec scolaire, ça se soigne*. Paris : J'ai lu.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 2(27). Repéré à <http://ripes.revues.org/499#quotation>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Le jugement professionnel. In Fontaine, S., Savoie-Zajc L. et Cadieux A. (dir.). *Évaluer les apprentissages — Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (104-116). Anjou : les Editions CEC inc.
- Syndicat des enseignants romands. (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER*. Suisse : Editions SER.

- Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Wiliam, D. (2011, septembre). *Assessment for Learning: why, what and how*. Communication présentée à la Conférence du réseau d'évaluation de Cambridge⁷, Faculté d'Education de l'Université de Cambridge. Résumé repéré à https://dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/Cambridge%20AfL%20keynote.doc

⁷ Cambridge Assessment Network Conference

Annexes

Contrat de recherche

Contrat de recherche

Ce contrat fait référence au code d'éthique de la recherche en vigueur pour les Hautes Ecoles pédagogiques de la Suisse romande et du Tessin.

En signant ce document vous confirmez avoir pris connaissance des points ci-dessous :

- L'anonymat est garanti durant tout le travail.
- L'entretien est enregistré et sera retranscrit.
- L'enregistrement sera détruit dès que les données auront été traitées.
- Les informations recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.
- L'interviewé(e) a la possibilité de se rétracter de la recherche à n'importe quel moment.

Les personnes ayant contribué à la recherche auront la possibilité, si elles le souhaitent, d'accéder au travail.

Ce travail est suivi et encadré par mon directeur de mémoire, Monsieur Tristan Donzé.

Date et signature de l'étudiant : _____

Date et signature de l'interviewé(e) : _____

Guide d'entretien

Questions essentielles	Sous-questions	Relances possibles
Partie 1 : L'évaluation		
1. Comment définissez-vous l'évaluation ?	a. À quoi sert-elle ? b. Quelles sont ses limites ?	
2. Quelles formes d'évaluation mettez-vous en place ? (Formative, sommative, observations, portfolio d'apprentissage, ...)		Pourquoi ce choix plutôt qu'un autre ?
3. À quoi ressemble un processus évaluatif type pour vous ?	a. Comment définissez-vous les objectifs à atteindre, les points vérifiés et le seuil de réussite ? i. Ces différents éléments sont-ils communiqués aux élèves ? b. Réalisez-vous des feedbacks aux élèves ? Si oui, sous quelles formes ?	i. Pourquoi ? / Pourquoi pas ? b. Pourquoi ? / Pourquoi pas ?
Partie 2 : L'objectivité et la subjectivité dans l'évaluation		
4. Comment définissez-vous l'objectivité ? (dans le contexte de l'évaluation)		
5. Quelle importance accordez-vous à l'objectivité dans une évaluation ?	a. Pensez-vous qu'il est possible d'être objectif en évaluation ? b. Que mettez-vous en place pour vous en rapprocher ?	a. Pourquoi ? / Pourquoi pas ?

	c. Y-a-t-il des procédés réfléchis pour garantir/se rapprocher de l'objectivité ?	Mettez-vous en place des évaluations formatives dans le but d'aller vers plus d'objectivité ? (collecte de traces significatives)
6. La subjectivité a-t-elle sa place dans une évaluation ? Si oui, sous quelle forme ?	a. Comment l'encadrez-vous ?	6. Si non, dans aucun cas la subjectivité n'a de l'intérêt ?
7. Utilisez-vous des grilles d'évaluation ?	a. Les construisez-vous vous-mêmes ? b. Comment choisissez-vous les items ? c. Les partageriez-vous avec des collègues ?	7. Pourquoi ? / Pourquoi pas ?
8. Vous arrive-t-il de réaliser des auto-évaluations ou des <u>co</u>-évaluations ?	a. Vous arrive-t-il de réaliser des <u>co</u> -corrections avec des collègues ?	8. Pourquoi ? / Pourquoi pas ? a. Qu'est-ce que cela vous apporte ?
Partie 3 : Les limites de la subjectivité		
9. Pensez-vous que les caractéristiques des élèves (agaçant, travailleur) peuvent influencer leur note positivement ou négativement ?	a. Avez-vous souvenir d'une fois où les élèves ont été évalués sur le comportement ? b. Vous est-il déjà arrivé de juger la participation ? c. Pensez-vous que votre état émotionnel peut influencer les résultats des élèves ?	a. Très sincèrement, il ne vous est jamais arrivé de noter plus sévèrement un élève qui vous avait agacé ?
10. Vous est-il déjà arrivé d'arrondir vers le haut le travail d'un élève qui a fait des efforts ?	a. Si oui, comment jugez-vous de qui mérite un « bonus » ?	a. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de faire des comparaisons avec des travaux précédents des élèves pour observer une progression ?
11. Est-ce qu'il y a une ou plusieurs branches pour lesquelles vous avez plus de difficulté à être objectif ?	a. Quelles branches et pourquoi ? b. Que mettez-vous en place dans ce cas-là ?	Pensez-vous que votre goût pour une certaine matière influence votre sévérité en évaluation ?

12. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de revenir sur vos corrections après avoir corrigé tous les élèves ?		12. Est-ce une pratique courante chez vous ?
13. Prenez-vous en compte des facteurs externes comme (p.ex.) la situation familiale, notamment pour la mise en place d'évaluations différenciée ?	<p>a. Comment définissez-vous qui y a droit ou non ?</p> <p>b. Quels types d'adaptations réalisez-vous ? (moins de questions, temps à disposition, aides supplémentaires, etc.)</p>	b. Pourquoi réalisez-vous de telles adaptations ?
14. Vous arrive-t-il (parfois) de remettre en question vos pratiques ou votre jugement ?	<p>a. En vous demandant (p.ex.) si vous avez été objectif ?</p> <p>i. Que faites-vous dans ces cas-là ?</p> <p>b. En discutant avec des collègues de certains éléments problématiques ?</p> <p>i. Par exemple le seuil de tolérance (barème).</p>	14. Quand vous est-il arrivé de faire cela ? Y avait-il une raison précise, une situation particulière ou un enjeu important ?
15. Est-ce qu'au début de votre carrière vous aviez l'impression d'être plus subjectif ou objectif qu'aujourd'hui ?	<p>a. Comment expliquez-vous ce ressenti ?</p> <p>b. Qu'avez-vous changé ou mis en place ?</p>	
Partie 4 : Les recommandations		
16. Finalement, pensez-vous qu'il existe des pratiques, des méthodes pour être plus objectif dans l'évaluation des acquis des élèves ?	<p>a. Quels conseils donneriez-vous aux enseignants voulant améliorer leur pratique ?</p> <p>b. Et si vous deviez demander un conseil, à quel sujet serait-ce ? Qu'est-ce qui est le plus problématique pour vous dans le contexte de l'objectivité en évaluation ?</p>	

Partie 5 : Conclusion

17. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?