

Domaine de recherche « *Apprentissage et évaluation* »

Pratiques évaluatives et dimension éthique au cœur d'une recherche action-formation

2019-2023

Rapport scientifique final

Prof. Dre Françoise Pasche Gossin, Eléonore Simon & Jean-Claude Desboeufs

Résumé

L'entrée en vigueur, en 2009, du plan d'études romand (ci-après PER) et la mise en place progressive, dès 2012, des moyens d'enseignement romands (ci-après MER) ont probablement généré des transformations en matière d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des apprentissages. Au vu de ce postulat, cette recherche action-formation, réalisée en Suisse, plus précisément dans les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (ci-après BEJUNE), s'est intéressée aux pratiques évaluatives de quelques enseignant·es du cycle primaire (1^e à 8^e année scolaire), toutes et tous fortement impliqués dans chaque étape du processus de recherche. Pour comprendre comment les enseignant·es évaluent les apprentissages dans leur classe respective et comment elles et ils justifient d'un point de vue éthique leur action, l'étude a croisé à la fois une dimension pratique (pratiques déclarées, outils utilisés), une dimension éthique (valeurs, principes, croyances, convictions et intentions) et une dimension prescriptive (procédures, directives et marche à suivre) propre à l'agir évaluatif. La méthodologie de la recherche action-formation a permis non seulement de proposer des échanges entre les enseignant·es et les chercheur·es pour discuter des pratiques évaluatives, mais aussi d'analyser le sens attribué à l'agir en évaluation, tout en ouvrant l'horizon vers des pratiques évaluatives questionnées, voire renouvelées. Cela s'est fait à travers un processus itératif d'action, de réflexion, de théorie et de réajustement. Démarrée le 1^{er} août 2019, l'étude s'est conclue le 31 juillet 2023 par le dépôt d'un ouvrage pour soumission à la publication des éditions HEP-BEJUNE.

Le présent rapport final est le fruit de quatre années passées à réfléchir sur les pratiques évaluatives avec un petit groupe d'enseignant·es du degré primaire en vue d'encourager et de soutenir des changements en ce qui a trait à l'évaluation. L'étude est fondée sur les façons d'évaluer les apprentissages des élèves, notamment sur les pratiques qui sont les plus optimales pour soutenir les apprentissages des élèves et sur ce qui est susceptible de les empêcher. Les travaux de recherche ont également permis de tirer quelques conclusions principales sur les apports et perspectives d'une méthodologie de recherche action-formation.

Mots-clés

- Évaluation-soutien d'apprentissage
- Éthique de l'évaluation
- Différenciation dans l'évaluation
- Pratiques évaluatives
- Recherche action-formation

Remerciements

Nous exprimons notre gratitude aux enseignantes du degré primaire qui ont participé à cette recherche action-formation. Leur contribution au projet de recherche a permis sa réalisation, tout en initiant l'écriture d'un ouvrage d'évaluation-soutien d'apprentissage destiné, en premier lieu, à la population estudiantine que nous formons et à toute personne qui serait intéressée par le sujet.

Table des matières

Introduction	4
1. Cadre conceptuel	6
1.1. Éthique de l'évaluation	6
1.2. Prescription et pratiques de l'évaluation	7
1.3. De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice	8
1.4. Évaluation sommative et certificative	8
1.5. Vers l'évaluation-soutien d'apprentissage	9
2. Question et objectifs de recherche	10
3. Quelques aspects méthodologiques	11
3.1. Approche de la recherche action-formation	11
3.2. Dispositif de recherche	11
3.3. Collecte et analyse des données	12
4. Résultats de recherche	13
4.1. Buts de l'évaluation	13
4.2. Évaluations pratiquées en classe	13
4.3. Place de l'évaluation sommative	14
4.4. Outils d'évaluation	15
4.5. Référence pour les contenus d'évaluation	15
4.6. Différenciation dans l'évaluation	15
4.7. Communication des évaluations aux élèves et aux parents	16
4.8. Pratiques d'évaluation formatrice	16
4.9. Pratiques d'évaluation certificative	18
4.10. Impact de l'évaluation	19
4.10.1. Impact de l'évaluation sur les enseignant·es	19
4.10.2. Impact de l'évaluation sur les élèves	20
4.10.3. Impact de l'évaluation sur la relation enseignante/élèves	20
5. Discussion et conclusion	21
5.1. Quelques constats	21
5.1.1. Enjeu faible ou élevé selon le cycle	21
5.1.2. Évaluation à but de régulations privilégiée	21
5.1.3. Pertinence du recueil de traces et/ou du portfolio	21
5.1.4. Évaluation-soutien d'apprentissage	22
5.1.5. Évaluation des compétences : des avis mitigés	22
5.1.6. Évaluation formatrice plébiscitée	22
5.1.7. Points communs en matière d'évaluation dans l'espace BEJUNE	23
5.1.8. Vigilance éthique	24
5.2. Effets d'une recherche action-formation	24
Références bibliographiques	26

« L'ambition d'une formation à l'évaluation n'est pas là pour adapter les futurs enseignants à des postes de travail, mais à les rendre autonomes, capables de faire preuve d'un esprit critique, et surtout ne pas se réfugier dans des certitudes. Former à l'évaluation consiste à élargir le champ des possibles sur le plan des buts et des moyens d'action, c'est autoriser, c'est permettre la problématisation des pratiques évaluatives » (Vial, 2012, p.21).

Introduction

Le système éducatif en Suisse est engagé depuis une quinzaine d'années dans des transformations organisationnelles et pédagogiques profondes au cœur des différents cycles de la scolarité obligatoire. En raison successivement d'accords intercantonaux adoptés en juin 2007 (Concordat HarmoS), de l'entrée en vigueur en 2009 du plan d'études romand (ci-après PER) et de la réalisation progressive de moyens d'enseignement romands (ci-après MER), il n'est pas surprenant que la question de l'évaluation de l'apprentissage interpelle la communauté éducative et son personnel quant à son usage en contexte scolaire.

A quoi cela servirait-il de disposer d'un nouveau plan d'études et de moyens d'enseignement romands adaptés si le système éducatif ne contribue pas à encourager et appuyer des changements en ce qui a trait à l'évaluation de l'apprentissage mise en œuvre en classe ?

Autrement dit, cette période d'intenses réformes entreprise au niveau de la scolarité obligatoire ne saurait être complète sans une référence profonde à l'évaluation, à ses finalités et à ses procédures. Mais de quelle évaluation parle-t-on tant du côté de la recherche que du côté des politiques éducatives ? Il est commun d'opérer une première distinction entre d'une part, « l'évaluation fondée sur la mesure » qui vise à un classement des élèves, à la comptabilisation des échecs et des succès à travers un système de notation et à une sélection qui peut décourager les élèves (Butera & al., 2021 ; Darnon & al. 2009) et, d'autre part, « l'évaluation pour l'apprentissage » (*assessment for learning*) qui a pour but principal de se dérouler dans le quotidien de la classe, de soutenir les apprentissages des élèves et de favoriser leur amélioration en cernant les difficultés et en donnant des feedbacks de développement (Black & William, 1998 ; Laveault & Allal, 2016). De là, trois fonctions de l'évaluation émergent : la première est diagnostique, elle permet d'identifier les prérequis utiles à l'apprentissage et de planifier la séquence pour être au plus prêt des apprenant-es ; la deuxième est formative ou formatrice, elle est en faveur de la régulation et de l'autorégulation des apprentissages ; la troisième est certificative, elle sert à reconnaître et à rendre compte du niveau de développement de compétences et de connaissances à travers un bilan des apprentissages au regard des attentes fondamentales et au-delà. Sans entrer dans les débats controversés, voire idéologiques qui en découlent, notre recherche porte un intérêt marqué pour une évaluation au service de l'apprentissage, et in fine, en faveur du développement des potentialités de chaque élève.

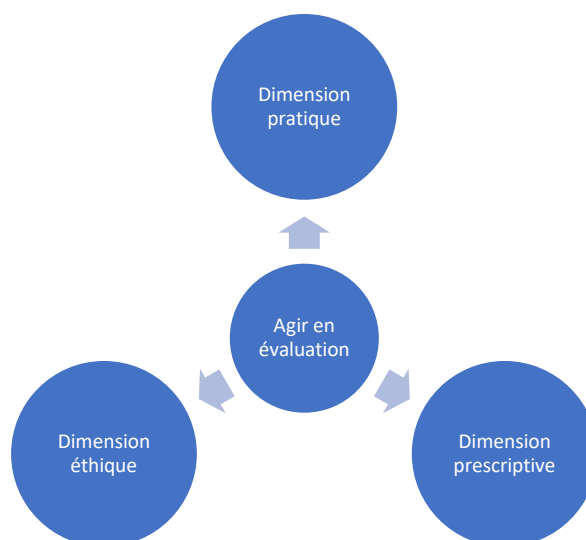
Sans vouloir magnifier l'évaluation, force est de constater qu'un regain d'attention pour la question de l'évaluation de l'apprentissage trouve une légitimité dans le système éducatif actuel en Suisse. En effet, ces dernières années, on constate que la plupart des départements cantonaux en charge de l'enseignement ont fourni au personnel enseignant non seulement un cadre pour l'évaluation comprenant des clarifications de notions ou de concepts, des recommandations, des lignes directrices et des considérations en faveur d'une meilleure inclusion de l'ensemble des élèves, mais ils ont également initié, de manière variable, des formations à l'intention du personnel enseignant (Inglada & Pasche Gossin, 2024).

Malgré une volonté des politiques éducatives de faire évoluer les représentations et les pratiques évaluatives du personnel enseignant, l'évaluation reste encore source de tension entre une évaluation pédagogique au service des apprentissages (Allal, 1999 ; Mottier Lopez

2015) et une évaluation normative ou évaluation-mesure qui a pour but de sélectionner et classer les élèves, ainsi que d'impacter le cursus scolaire et les opportunités de choix de filières d'études, et in fine, l'emploi et les positions sociales (Butera & al., 2021).

Notre problématique consiste à questionner les pratiques évaluatives et la dimension éthique de l'évaluation, tout en prenant en compte les prescriptions de l'évaluation. Par conséquent, il s'agit de comprendre comment les enseignant-es mettent en œuvre des pratiques évaluatives dans leur classe respective et, comment elles et ils justifient d'un point de vue éthique leur choix et leur action. L'étude croise à la fois une dimension pratique (pratiques déclarées, outils utilisés), une dimension éthique (valeurs, principes, croyances, convictions et intentions) et une dimension prescriptive (procédures, directives et marche à suivre) propre à l'agir en évaluation (figure 1, ci-dessous). Autrement dit, il s'agit d'examiner l'agir évaluatif à la lumière des pratiques, des outils, des valeurs, des croyances, des prescriptions et des normes. Cela implique une introspection critique sur les processus, les méthodes et les présupposés qui sous-tendent les pratiques évaluatives. Notre but est de favoriser une compréhension plus approfondie des pratiques d'évaluation, en mettant en lumière les valeurs éthiques et les directives prescrites qui peuvent influencer leur conception et leur mise en œuvre.

Figure 1 : L'agir en évaluation et ses trois dimensions



De là, émergent quelques questions fondamentales : Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignant-es ? Qu'est-ce qui leur paraît légitime en matière d'évaluation ? Qu'est-ce qui guide, mobilise, oriente et justifie leurs pratiques évaluatives ? Quelles valeurs attribuent-elles à ces pratiques évaluatives ? Quels sont les choix ou les principes qui président au savoir-évaluer ?

Les pratiques d'enseignement-apprentissage évoluent, tout comme les pratiques relatives à l'évaluation. Faire l'impasse d'une réflexion sur les pratiques évaluatives en mouvance serait dommageable pour l'ensemble de la communauté éducative. Travailler avec des enseignant-es volontaires et des chercheur-es permet d'engager une réflexion critique sur les processus d'évaluation et d'encourager des changements en ce qui concerne les pratiques relatives à une évaluation au service de l'apprentissage. D'où la référence à une dimension éthique au cœur de la recherche action-formation visant à favoriser le développement professionnel des enseignant-es en les incitant à réfléchir sur leur propres valeurs, leurs croyances et leurs pratiques en matière d'évaluation. Ce sont les raisons principales qui nous ont menés vers une méthodologie de recherche action-formation sur les pratiques évaluatives

en contexte scolaire, impliquant la participation active de quelques enseignant-es du cycle primaire.

Les pratiques évaluatives étant au cœur de notre questionnement, c'est bien pour approcher au plus près ces pratiques et cette dimension éthique de l'évaluation sous l'angle réflexif que nous avons opté pour une recherche action-formation.

1. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel pour étudier les pratiques évaluatives et les dimensions tant éthique que prescriptive emprunte aux sciences de l'éducation et à l'analyse du travail.

1.1. Éthique de l'évaluation

Plusieurs recherches se sont intéressées à la dimension éthique de l'évaluation selon des angles d'approche complémentaires, voire parfois assez proches. Citons, de manière générale, les travaux de Mottier Lopez et Figari (2012) traitant de l'épistémologie de l'évaluation en éducation en regard de la pluralité des pratiques évaluatives. Ces auteur-es invitent à une réflexion sur la manière dont les pratiques évaluatives sont perçues et utilisées par les enseignant-es.

Autour de la question de l'éthique en évaluation, les travaux de Rey (2008, 2012) s'intéressent à la culture de l'évaluation comme un ensemble de valeurs, de croyances et de pratiques qui influence la manière dont l'évaluation est perçue et mise en œuvre dans un système scolaire. Il souligne que cette culture doit être imprégnée d'exigences éthiques telles que la justice, la transparence, le respect de la dignité des élèves et la prise en compte de leurs besoins individuels. L'auteur montre en quoi la vigilance éthique s'impose et comment les valeurs et les croyances sont en jeu dans les pratiques d'évaluation. Il insiste également sur l'importance de développer une culture de l'évaluation qui favorise l'apprentissage et valorise les progrès des élèves plutôt que de se concentrer sur la notation et la comparaison. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous cherchons à comprendre comment les enseignant-es créent dans un contexte d'évaluation un environnement éducatif où chaque élève se sent respecté, valorisé et en sécurité. Selon nous, l'éthique de l'évaluation est un savoir-agir en acte qui consiste précisément à impliquer une réflexion sur les valeurs telles que la justice scolaire, l'égalité des chances et le respect de la diversité. Une évaluation juste et équitable aurait donc une place en classe, tout comme une collaboration étroite entre les enseignant-es et les élèves pour favoriser aussi bien leur bien-être que leur réussite.

Martucelli (2010) s'intéresse aux critères d'évaluation et affiche comment ceux-ci renvoient à des choix éthiques, voire politiques. Si l'éthique de l'évaluation se définit comme un savoir-agir en acte, alors cela implique non seulement des pratiques évaluatives justes, transparentes et respectueuses des droits des élèves, mais également l'utilisation de critères et une communication claire des attentes. Plus les critères et leur communication sont justes, équitables et transparents, plus ils peuvent être considérés comme éthiques. Nos travaux se penchent sur l'importance des critères d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer les pratiques de feedbacks permettant pour les élèves de mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, mais également de progresser dans l'apprentissage. Il est également question de comprendre la dimension d'équité en évaluation, notamment en saisissant la manière dont les enseignant-es prennent en compte la diversité des élèves, y compris leurs caractéristiques individuelles et leurs besoins spécifiques.

Les travaux d'Hadji (1999) interrogent la question du sens de l'évaluation, c'est-à-dire qu'il examine différents aspects tels que le rôle et la finalité de l'évaluation, les objectifs, les méthodes et les effets de l'évaluation sur les élèves. Il cherche à comprendre si l'évaluation

sert véritablement à aider à progresser, ou si elle est utilisée principalement à noter, à classer et à sélectionner les élèves. En remettant en question le sens de l'évaluation, cet auteur nous invite à réfléchir sur la manière dont l'évaluation peut être conçue et mise en œuvre dans le système scolaire. Beauvais (2012) questionne également le sens de l'évaluation, tout en s'intéressant plus spécifiquement à la question de la responsabilité de l'évaluation. En adoptant une approche de l'évaluation responsable, on favorise, selon cette autrice, un environnement d'apprentissage positif et inclusif, où les élèves sont non seulement accompagnés et soutenus dans leur apprentissage, mais aussi impliqués dans le processus d'évaluation.

Quant à Jeffrey (2013), il montre que « l'évaluation n'est pas neutre ». Cet auteur considère que l'évaluation est influencée par des facteurs sociaux, culturels et politiques d'où l'importance de questionner et analyser ses propres pratiques évaluatives. Selon lui, les enseignant·es apportent leurs valeurs, leurs croyances et leurs préjugés lorsqu'elles et ils évaluent, ce qui peut entraîner des biais et des inégalités. Il évoque également des systèmes de pouvoir pouvant favoriser certains groupes au détriment d'autres. Le caractère « neutre » de l'évaluation est donc remis en cause, notamment parce que le processus d'évaluation est influencé par des dynamiques de pouvoir parfois inconscientes, d'où l'importance de considérer l'influence des normes sociales et culturelles. Sans une réflexion sur son agir en évaluation, l'enseignant·e peut être influencé par stéréotypes, des préjugés et par d'autres caractéristiques, conduisant à des pratiques d'évaluation injustes ou biaisées qui auront un impact significatif sur l'estime de soi et l'identité des élèves. Les relations de pouvoir en évaluation sont donc à prendre en compte pour viser à des pratiques d'évaluation justes, égalitaires et inclusives.

1.2. Prescription et pratiques de l'évaluation

La prescription de l'évaluation se réfère aux directives, aux normes et aux attentes établies par les autorités éducatives concernant la manière dont l'évaluation doit être conçue, mise en œuvre et utilisée en contexte scolaire. Elle inclut le cadre légal comprenant les lois et les réglementations, le plan d'études qui énonce les objectifs d'apprentissage, les lignes directrices comprenant des recommandations et des outils variables tels que les banques de questions, de guides ou de logiciels de notation fournies au personnel enseignant.

Les pratiques évaluatives se concentrent sur les actions concrètes réalisées dans le cadre de l'évaluation. Cela inclut les outils et les techniques utilisés et les fonctions visées pour évaluer l'apprentissage. Du côté des pratiques d'évaluation, les travaux de Mottier Lopez (2015) en Suisse montrent que les usages qui sont faits de l'évaluation souffrent parfois d'une difficulté à distinguer l'évaluation formative/formatrice de l'évaluation sommative/certificative. D'autre part, il apparaît que la pratique d'évaluation peut sembler confuse, voire mal appropriée aux usages et aux destinataires (De Ketele, 2011 ; Vial, 2012) et qu'elle ne fasse pas nécessairement consensus parmi le personnel enseignant. Ce phénomène n'est pas nouveau mais le risque est d'assister à une sorte de banalisation des pratiques d'évaluation et de la notation, passant sous silence les biais, les rapports de pouvoir et le manque de fiabilité des notes scolaires (Merle, 2007). De même, il est à relever que les études faisant état de pratiques d'évaluation "plus justes et plus efficaces", supposées évaluer la progression des apprentissages des élèves, restent encore modestes, malgré la place centrale que l'évaluation formative et formatrice devrait occuper dans les classes (Castincaud & Zakhartchouk, 2014). Les travaux de Pasquini (2016) ou ceux de Monnard et Luissoni (2018) pourraient trouver écho dans notre propre étude lorsqu'il s'agit de discuter des pratiques d'évaluation sommative dans une vision de l'évaluation-soutien d'apprentissage. Quant aux travaux de Issaieva et Crahay (2010), ces chercheur·es attirent notre attention en montrant que le personnel enseignant distingue assez clairement les fonctions formative et certificative de l'évaluation, tout en constatant que la conception de l'évaluation semble plus normative que critériée (Crahay,

2007). Les pratiques d'évaluation peuvent varier en fonction des circonstances spécifiques, des contraintes environnementales et des objectifs liés à l'apprentissage.

1.3. De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice

Que ce soit l'évaluation formative ou formatrice, toutes les deux s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation pour réguler (De Ketele, 2011). Une régulation sert « à améliorer l'action en cours dans un apprentissage non entièrement achevé, identifier les acquis et les erreurs encore présents, en faire un diagnostic, se proposer [proposer] des stratégies de remédiation ou de consolidation [...] » (Ibid, p.91). Si l'évaluation formative a pour perspective d'accompagner l'apprenant·e en mettant l'accent sur l'évaluatrice ou l'évaluateur, « l'évaluation formatrice met l'accent sur l'apprenant dont la réflexion axée sur la métacognition est initiée par les conditions d'apprentissage mises en place par l'évaluateur » (Vial, 2012, p. 242). Une autre différence porte sur les formes de régulation. À l'évaluation formative, on adjoint trois formes de régulations, qui sont initiées par l'évaluatrice ou l'évaluateur, à savoir les régulations rétroactives (au terme ou en cours d'une séquence d'apprentissage), les régulations interactives (durant l'apprentissage) et les régulations proactives menées préalablement à l'engagement de l'élève dans une nouvelle activité ; à l'évaluation formatrice, la régulation métacognitive (Allal, 1993, 1999). Si Leroux (2009) parle de régulations internes¹, Allal et Saada-Robert (1992) vont utiliser le terme d'autorégulation ou encore celui de régulation métacognitive. Cette dernière appellation renvoie au concept de métacognition que Leroux (ibid, p. 80) définit comme « la connaissance que le sujet possède de ses propres processus de pensée et de ceux d'autrui ainsi que le contrôle qu'il exerce sur ses propres processus cognitifs ». Cette définition permet la mise en exergue des deux points de convergence que l'on retrouve dans la plupart des définitions produites, à savoir les connaissances métacognitives que possède le sujet et le contrôle qu'il exerce sur son fonctionnement cognitif. Ainsi comme le mentionne Scallon (2001, 2004) cité par Leroux (2009), la notion de régulation des apprentissages a contribué à l'élargissement de la fonction formative de l'évaluation en renforçant la responsabilisation de l'élève. De cette conception de la régulation basée sur la métacognition s'est développée la fonction formatrice de l'évaluation. À ce titre, Vial (2012) offre un éclairage intéressant sur la place de celle-ci dans le contexte plus global de l'évaluation. Si l'évaluation certificative² a pour visée « d'établir des bilans fiables au terme des apprentissages », l'évaluation formative, a « pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves » en régulant pendant l'apprentissage. Tandis que l'évaluation formatrice ajoute à ces objectifs, du point de vue de l'apprenant·e, ceux de « représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs ». Ceux-ci sont contributifs de ce qu'il nomme un « modèle personnel de l'action » et qui peut être incarné par un outil concret : la carte d'études (Vial, 1987). La perspective centrale est l'apprenant·e, quel que soit la modalité formatrice choisie.

1.4. Évaluation sommative et certificative

Baribeau (2015) souligne la distinction que l'on peut opérer entre évaluation sommative et certificative. Elle précise que la perspective de somme ou d'addition arithmétique contenue dans l'évaluation sommative ne répond pas toujours à la finalité de la certification. À ce titre, la distinction opérée par De Ketele (2011) entre fonction et démarche offre un cadre conceptuel plus adapté. Si la certification est une fonction à visée essentiellement sociale, la démarche sommative renvoie à une somme d'éléments. Il existe, du reste, une longue tradition de l'usage de la démarche sommative dont la docimologie a mis en évidence les nombreux biais et une certaine dénaturation de l'objet évalué par des excès dans la codification (Mottier Lopez et al., 2012, p.160 ; Scallon, 2004) ou encore l'impact qu'elle a sur les élèves en termes

¹ Cf. Allal (1999) p. 43

² Vial utilise le terme d'évaluation sommative. Nous lui préférons celui d'évaluation certificative plus en accord avec la conception récente de l'évaluation (De Ketele, 2011).

d'apprentissage, d'estime de soi ou encore de comportements psychosociaux (Butera et al., 2011). Certes la certification peut se résumer à cette démarche mais elle apparaît comme de moins en moins adaptée à l'évaluation des curricula qui se déclinent en compétences. Dans ce contexte, la démarche sommative réduit sensiblement le cadre de référence pour rendre compte de leur développement (Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Lafortune & Allal, 2008 ; Scallon, 2004). On peut évoquer notamment la différence entre l'évaluation des tâches simples qui peuvent faire l'objet d'une évaluation par la mesure, même si les études de docimologie en ont montré les limites, et celle des tâches complexes, qui servent à l'évaluation des compétences et qui induisent nécessairement le jugement de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Pour Scallon (2004, p.14), ce processus « va au-delà du traitement arithmétique d'un ensemble de résultats chiffrés ».

Pour conceptualiser le jugement professionnel, nous retenons de Lafortune (2008, p.22) que c'est « un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations ». Ces dernières sont inhérentes à l'expertise professionnelle de l'évaluatrice ou de l'évaluateur qui est fondée par son expérience et sa ou ses formations. Allal et Lafortune (ibid, p. 27) précisent encore que ce processus implique une « logique subjective » dont les fondements doivent être conscients chez l'évaluatrice ou l'évaluateur (outils de référence, croyances, pratiques, etc.).

1.5. Vers l'évaluation-soutien d'apprentissage

L'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009) est également appelée évaluation pour l'apprentissage ou encore dans les textes de référence anglo-saxons *d'assessment for learning*. Cette approche se concentre sur l'utilisation de l'évaluation pour informer et améliorer l'apprentissage des élèves pendant le processus d'enseignement. Elle se concentre sur les feedbacks continus et sur les interventions visant à améliorer le processus d'apprentissage. Cette évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*) se distingue de l'évaluation des apprentissages (*assessment of learning*) qui s'applique à l'évaluation mesurant le niveau de compétences ou de connaissances des élèves à un moment donné pour attribuer des notes ou des appréciations dans un but de classement, souvent à la fin d'une séquence ou d'un module d'enseignement.

Stobart (2011) rappelle que cette désignation s'origine dans une volonté dans certains pays anglo-saxons d'avoir une dénomination plus explicite que celle de formative pour désigner les évaluations qui servent à l'enseignant-e pour la régulation des apprentissages. On retrouve cette perspective dans la définition donnée par Earl et Green (2020), pour qui elle « correspond à la collecte d'informations sur l'apprenant par l'enseignant afin de prendre les décisions pédagogiques adéquates » (p. 215). Fontaine et Loy (2017) insistent également sur le rôle premier de l'enseignant-e qui, à la suite de cette évaluation, ajuste et/ou planifie son enseignement tout en donnant de la rétroaction à ses élèves pour qu'elles ou ils puissent ajuster leurs apprentissages.

L'évaluation-soutien d'apprentissage favorise l'amélioration continue en identifiant les difficultés ou forces, ce qui permet des ajustements et des régulations continus et rapides. Elle fournit aux apprenant-es de nombreux retours d'information ou feedbacks détaillés sur les performances en mettant en évidence les points à améliorer, ce qui favorise la progression des apprentissages et une meilleure compréhension. La posture de l'élève est donc centrale dans le processus (Fontaine & Loy, 2017). L'autoévaluation est encouragée dans le sens que les apprenant-es sont amenés à réfléchir sur leur propre apprentissage, à identifier leurs éventuelles erreurs et à participer activement au processus d'évaluation. Pour Stobart (2011) : « c'est un mode d'évaluation intégré dans le processus d'apprentissage des élèves » (p. 43).

En résumé, l'évaluation-soutien d'apprentissage crée un environnement où l'accent est mis sur le développement continu des apprenant·es en leur offrant une place centrale. On retrouve également cet élément dans la définition produite par l'Assessment Reform Group (2002) : « Processus qui consiste à chercher et interpréter les ressources utiles aux élèves et aux enseignant·es, à déterminer où en sont les élèves dans leur apprentissage, où elles ou ils doivent aller et le meilleur moyen d'y parvenir » (cité par Stobart, 2011, p.44).

2. Question et objectifs de recherche

Sans viser à l'exhaustivité, les références conceptuelles qui précèdent appellent à mieux cerner les pratiques évaluatives tout en précisant le sens que le personnel enseignant attribue à cette activité évaluative complexe.

À quelles dimensions pratique, éthique et prescriptive font référence les enseignant·es pour évaluer l'apprentissage des élèves ?

Pour répondre à cette question de recherche, l'étude poursuit trois objectifs :

- Le premier objectif consiste à répertorier avec les enseignant·es les pratiques relatives à l'évaluation, d'inventorier les outils qu'elles et ils utilisent pour faire état de leur éventuelle diversité.
- Le deuxième objectif consiste à cerner les intentions, les principes et les valeurs qui sous-tendent l'acte évaluatif des enseignant·es, de faire état de ce qui relève du prescrit institutionnel et de la culture de l'établissement (facteurs qui peuvent également déterminer l'agir évaluatif du personnel enseignant).
- Le troisième objectif consiste à engager les enseignant·es dans un processus constructif de changement de leurs pratiques évaluatives.

Les pratiques relatives à l'évaluation qui nous intéressent sont celles qui ont lieu en cours et en fin d'apprentissage. Il s'agit d'identifier la façon dont les enseignant·es cumulent les traces d'apprentissage des élèves pour les faire progresser, comment elles et ils impliquent les élèves dans le processus évaluatif (autoévaluation, co-évaluation, évaluation par les pairs, etc.; comment elles font usage de certains outils d'évaluation considérés comme "innovants", comment elles visent à rendre compte du niveau de développement des compétences (attentes fondamentales atteintes, voire dépassées), comment elles évaluent les apprentissages des élèves à besoins particuliers et comment elles mettent en place des feedbacks d'évaluation au service de l'apprentissage.

L'originalité de l'étude consiste à croiser des aspects pratiques, éthiques et prescriptifs de l'évaluation. Autrement dit, il s'agit d'engager une réflexion sur l'éthique de l'évaluation en questionnant le sens des pratiques évaluatives, les types d'outils, les buts et les fonctions de l'évaluation, les lignes directrices et les normes, les conditions et les valeurs sous-jacentes à l'évaluation, lesquelles sont susceptibles de guider les pratiques pour évaluer tant la progression des apprentissages que l'atteinte, voire le dépassement des attentes fondamentales. Les raisons pour lesquelles cette étude est originale repose sur le fait que nous reconnaissons l'importance des dimensions humaines impliquées dans le processus d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer les valeurs, les croyances, les attitudes et la responsabilité des enseignant·es. Le croisement des aspects pratiques, éthiques et prescriptifs de l'évaluation encourage les enseignant·es à réfléchir de manière critique sur leurs propres pratiques évaluatives et à prendre en compte les implications éthiques en matière d'évaluation. En dernier lieu, cela devrait encourager l'innovation, voire l'adaptation dans la conception et la mise en œuvre des évaluations, en conduisant au développement de nouveaux outils qui font davantage sens dans une évaluation-soutien d'apprentissage.

3. Quelques aspects méthodologiques

3.1. Approche de la recherche action-formation

Pour viser aux objectifs décrits en amont, il est apparu que la recherche action-formation présentait toutes les qualités requises. En effet, cette méthodologie correspond à un modèle qui permet simultanément de cerner des problèmes pratiques et concrets d'évaluation de l'apprentissage, de comprendre les principes, les valeurs que l'on y attribue, tout en favorisant le développement des connaissances et des compétences des enseignant·es impliquées. La posture des chercheur·es est d'accompagner les enseignant·es dans ce processus de problématisation et de réflexivité, de les inciter à une posture interrogative et, en dernier lieu, à les impliquer dans un objectif de changement. La recherche action-formation (Dupriez & Cornet, 2005) tout comme la recherche collaborative (Desgagné, 1997) supposent une collaboration étroite entre les chercheur·es et les enseignant·es impliqués dans le contexte étudié. En plus de produire des connaissances dans un espace de dialogue et de coopération entre les chercheur·es et les enseignantes, la recherche action-formation prépare les enseignant·es à adopter de nouvelles postures et pratiques en matière d'évaluation de l'apprentissage. Elle se veut compréhensive et interprétative, tout en associant des enjeux de recherche à des enjeux de formation. Sa particularité est de créer des espaces de rencontres entre équipe de recherche et personnel enseignant dont l'enjeu vise, *in fine*, à faire évoluer les représentations et les pratiques relatives à l'évaluation-soutien d'apprentissage. Les espaces de problématisation et de compréhension mutuelle autour de l'agir évaluatif mettent en tension l'articulation théorie-pratique, ce qui participe à la construction de postures professionnelles et à l'élaboration d'une pensée.

Nous expliquons ci-dessous comment nous avons conduit cette recherche action-formation, et constitué progressivement le matériau d'analyse pour la recherche.

3.2. Dispositif de recherche

Le dispositif méthodologique comprend quatre étapes :

Étape 1 (2019-2020) : la première étape a consisté à solliciter des enseignant·es de différents degrés d'enseignement (1-8H) des cantons de l'espace BEJUNE pour parler individuellement de leurs pratiques évaluatives, des valeurs et principes qui les guident. Pour ce faire, nous avons envoyé un courriel, le 11 novembre 2019, à l'ensemble des formatrices et formateurs en établissement de la filière de formation primaire. Les personnes intéressées devaient répondre aux critères suivants : intérêt à présenter, discuter et faire évoluer leurs pratiques évaluatives, titulaire d'une classe entre la 1^e à 8^e année scolaire, expérience professionnelle d'au moins deux ans. Neuf enseignant·es ont répondu à l'appel et ont accepté de participer à l'étude. La technique d'entretien semi-directif d'une durée de 60 minutes, avec l'appui d'un guide d'entretien a été privilégiée. Les thèmes du guide avaient pour objet de recueillir des données en ce qui concerne les finalités, les buts et les fonctions de l'évaluation en milieu scolaire, les perceptions et les valeurs qu'elles et ils y attribuent et les effets sur les apprentissages, le climat de la classe et la motivation des élèves. Les entretiens se sont déroulés durant les mois de février et de mars 2020, ils ont été enregistrés et retranscrits. Les données ont été analysées, interprétées et quelques résultats ont été présentés les 23 septembre et 21 octobre 2020 aux enseignant·es interviewés.

Étape 2 (2020-2021) : la deuxième étape consistait à réunir les enseignant·es volontaires et à leur demander de présenter à chaque séance de travail un ou deux outils d'évaluation qu'elles ou ils privilégient dans leur classe, de justifier les raisons d'être, les valeurs et les principes qui président à leurs choix et d'en discuter dans le groupe. Cinq enseignantes ont poursuivi l'étude entre janvier et juin 2021, en

collaboration avec les trois chercheur-es. Les six séances d'une durée de 2h30, alternant les thématiques de l'évaluation formative, formatrice, différenciée, de régulation, de feedbacks, sommative et certificative se sont déroulées en ligne et, elles ont toutes été enregistrées. Ce dispositif a permis également d'ouvrir l'horizon de quatre étudiantes qui ont pu participer à quelques séances de travail dans le cadre d'un crédit d'ouverture dédié à la recherche. A chaque réunion, une synthèse des tendances liées à la séance thématique précédente était présentée par un membre de l'équipe de recherche pour favoriser la réflexivité et la régulation des positionnements des enseignantes.

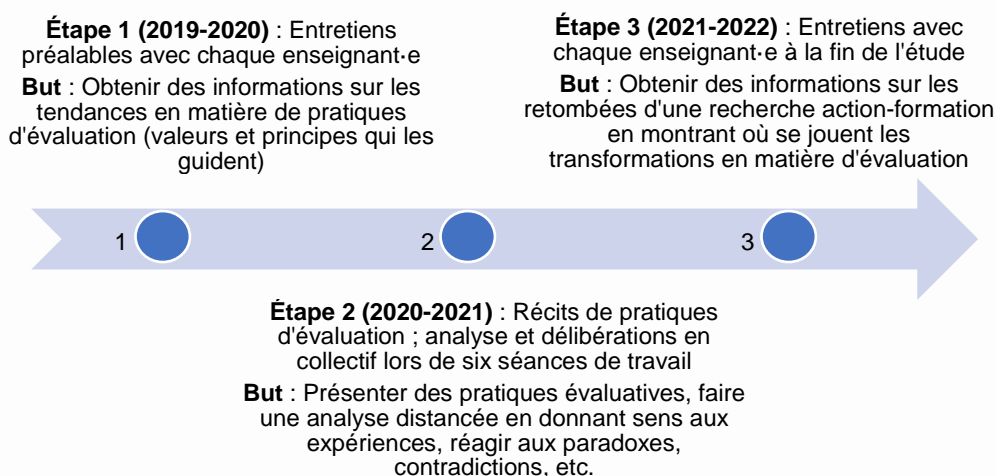
Étape 3 (2021-2022) : la troisième étape a consisté à refaire un entretien individuel avec les enseignant-es après quelques mois. Les entretiens se sont déroulés entre les mois de février et de mars 2022. Le but était d'obtenir des informations sur les retombées d'une recherche action-formation en montrant où se jouent les transformations en termes de culture évaluative ou normes partagées, de pratiques et compétences évaluatives et de postures et gestes évaluatifs des pratiques évaluatives. L'entretien était centré sur l'explicitation de leur évolution en adoptant des récits diachroniques basés sur des questions telles que : Comment percevez-vous l'évaluation de l'apprentissage en classe ? Qu'avez-vous modifié dans vos pratiques évaluatives ? Quelle évolution voyez-vous dans vos pratiques évaluatives au terme de cette recherche action-formation ?

Étape 4 (2022-2023) : la quatrième étape a consisté à rédiger un ouvrage présentant une vue d'ensemble de la pluralité des pratiques évaluatives et des implications tirées du processus de recherche.

3.3. Collecte et analyse des données

La collecte de données s'est faite tout au long de ces quatre étapes. Les outils privilégiés pour collecter les données ont été des guides d'entretien pour les étapes 1 et 3 et un protocole comprenant une démarche d'intervention identique pour chaque réunion lors de l'étape 2. Les données collectées ont été soumises à une analyse de contenu visant à examiner et comprendre les discours des enseignantes dans le domaine de l'évaluation-soutien d'apprentissage. Les résultats ont fait l'objet de bilans intermédiaires sous forme de présentations lors de colloques ou symposiums.

Figure 2 : Élaboration progressive d'un matériau d'analyse dans une recherche action-formation



4. Résultats de recherche

La recherche nous livre un certain nombre de résultats qui dévoile des pratiques d'évaluation multiples, souvent informelles, différentes d'un cycle ou demi-cycle à l'autre, plutôt normatives que critériées, ainsi que la présence d'un ensemble d'arrangements évaluatifs. Les enjeux éthiques de l'évaluation sont présents dans les discours des enseignant-es lorsqu'elles et ils réfléchissent sur leurs pratiques évaluatives. La majorité des enseignantes expriment des préoccupations concernant l'impact potentiellement négatif de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves et sur la relation pédagogique. Elles évoquent leur responsabilité lorsqu'il est question de fournir des retours constructifs et équitables, ainsi que de promouvoir la progression de l'apprentissage des élèves plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats numériques. Une enseignante aborde les défis éthiques posés par les pressions externes telles que les attentes des parents et la passation des épreuves communes.

4.1. Buts de l'évaluation

Lorsque l'on évoque la question des buts de l'évaluation, généralement on identifie deux perspectives qui peuvent se retrouver dans le même système d'évaluation, à savoir l'évaluation pour les apprentissages et l'évaluation des apprentissages (Rey, 2012, p. 97).

Dans le contexte de l'étude que nous avons menée, les enseignant-es interviewés y voient quatre buts :

Premièrement, celui de renseigner l'enseignante sur l'acquis des compétences des élèves afin d'y apporter les remédiations nécessaires. Secondement, celui de renseigner toutes les personnes qui sont concernées par les résultats des élèves comme les parents, les intervenant-es externes ou encore les autres enseignant-es. Troisièmement celui de renseigner les élèves sur leurs avancées, de leur permettre notamment de voir leur progression. Et, quatrième, comme un moyen permettant aux élèves d'être impliqués dans le processus d'évaluation, de penser leur apprentissage en s'engageant dans un processus de « retour en boucle » en interaction avec leurs enseignantes. Les buts ainsi attribués s'inscrivent dans une logique de l'accompagnement pour les apprentissages tant pour les enseignantes que les élèves.

Finalement, chez une enseignante, si l'évaluation pour les apprentissages est bien présente, avec la double perspective élève et enseignant-e, elle mentionne également l'évaluation des apprentissages. Ce particularisme est, selon nous, lié au contexte institutionnel de la 8^e année qui est un degré parmi les deux cycles de l'école obligatoire à disposer d'un système d'évaluation basé principalement sur les notes et sur une dynamique d'orientation au cycle 3.

4.2. Évaluations pratiquées en classe

À la suite de cette perspective généraliste, qui fait référence à un contexte macro, nous nous sommes intéressés à la réalité des évaluations pratiquées par les enseignant-es dans leurs classes respectives. Pour une enseignante, bien qu'elle n'utilise pas le vocabulaire spécifique pour la dénomination des différentes formes d'évaluation, on peut identifier dans son discours trois moments clé pour évaluer : au début d'une séquence, pendant et à la fin de celle-ci. On peut donc évoquer l'évaluation diagnostique, les évaluations de régulation, qu'elles soient formatives ou formatrices : « *dans un début d'apprentissage pour se rendre compte qu'il y a quelque chose qu'on ne maîtrise pas et puis bêtement de l'erreur pour pouvoir construire de l'apprentissage* » et ce qui peut correspondre potentiellement à l'évaluation certificative en fin d'apprentissage. Elle explique encore qu'elle est quasi toujours en « mode évaluation ».

Pour une autre enseignante, l'évaluation est liée au contexte de la séquence. En effet, différentes évaluations ponctuent celles-ci, respectant ces différents temps. Elle débute

généralement par une évaluation diagnostique, puis dans la suite logique de celle-ci, elle va adapter les contenus d'enseignement en fonction des besoins de la classe. Puis, la séquence est ponctuée par différentes évaluations de régulation et, finalement, conclue par une évaluation sommative. Elle précise que « *lorsque je fais vraiment des séquences de A à Z, je fais quand même ces trois étapes* ». On retrouve ainsi également chez cette enseignante l'évaluation sommative. Nous soulignons qu'évaluer de manière sommative ne signifie pas nécessairement qu'on n'y adjoint pas une pratique régulative. À noter qu'elle explicite qu'elle est en continu en mode évaluation et peut donc, par exemple, à tout moment, valider des apprentissages. En effet, elle considère que ce qui n'est pas atteint à un moment donné, par exemple à la fin de la séquence dévolue à un thème, pourra l'être par la suite, peut-être dans le contexte d'une autre tâche. Elle considère que la majorité des apprentissages sont transversaux, c'est-à-dire qu'ils peuvent être développés dans de multiples contextes disciplinaires.

On retrouve ce même schéma chez une autre enseignante, à savoir évaluation diagnostique, évaluations de régulation et évaluation sommative, avec toutefois deux nuances. La première relève du fait qu'elle fait essentiellement des évaluations diagnostiques lorsqu'elle accueille pour la première fois les élèves dans sa classe. Tous les domaines sont diagnostiqués, ce qui lui permet ensuite d'ajuster son enseignement aux besoins de la classe. Par la suite, elle va poursuivre ses ajustements en régulant. Dans le contexte de cette régulation, elle met souvent en place des groupes de besoins. Sans omettre l'évaluation à fonction certificative, elle souligne ne pas avoir la nécessité d'en faire, car elle enseigne dans la première partie d'un cycle. Elle n'a donc pas de certifications à effectuer. Néanmoins, elle explique qu'elle est en permanence en « *mode évaluation* ». Cela implique tout ce qui relève de l'accompagnement des élèves mais également le recueil des traces qu'elle considère comme « *significatives* » pour montrer la progression de l'élève ou des élèves.

Finalement, on retrouve chez toutes les enseignantes des pratiques d'évaluation de régulations – elles évoquent spécifiquement l'évaluation formative – qui est présente durant toutes les séquences d'enseignement. Nous soulignons le fait, que dans une séquence, quelques enseignantes mettent également en place des évaluations formatives sous la forme d'un « *test à blanc* », pour toutes et tous, quelques leçons avant la sommative pour permettre d'ultimes régulations sur la matière traitée. Pour réguler, l'une des enseignantes crée souvent des groupes de besoins sur la base des objectifs qui n'ont pas été atteints. Elle choisit également parfois, pour réguler, de mettre en place des rituels, par exemple pour le livret. Et, finalement, en fin de séquence, elle fait passer une évaluation sommative. Si à la suite de celle-ci, elle mène parfois quelques régulations, cela reste une démarche plutôt rare. Elle part du principe que si un savoir n'est pas acquis à la fin d'une séquence, cela ne sert à rien d'insister. C'est peut-être que l'élève n'est pas prêt. Elle considère qu'il y aura d'autres moments où cette matière pourra être de nouveau travaillée.

4.3. Place de l'évaluation sommative

La régulation tendant à prendre de plus en plus de place dans les pratiques évaluatives, nous avons interrogé spécifiquement les enseignantes sur la place qu'occupe encore l'évaluation sommative dans le processus d'évaluation. Pour une enseignante, parler d'évaluation sommative, c'est la rattacher nécessairement à une séquence qui a un point de départ et un point d'arrivée. Dans ce contexte-là, en faisant référence au recueil de traces, il est intéressant de relever qu'elle considère que l'évaluation sommative n'a de sens que si elle sert à montrer une progression. De fait, il faut qu'elle puisse être comparée à une évaluation diagnostique. Elle souligne également le sens donné au recueil de traces dans le processus d'évaluation en insistant encore sur le fait que devraient aussi y figurer des traces intermédiaires (évaluations formative, formatrice) qui servent à montrer la progression de l'élève. Finalement, elle insiste

encore sur le fait qu'une évaluation sommative ne définit pas définitivement un acquis ou un non acquis mais peut aussi s'intégrer dans un processus de régulation.

On retrouve cette conception chez d'autres enseignantes qui, comme nous l'avons souligné précédemment, ne sont pas contraintes par la certification puisqu'enseignant dans la première partie d'un cycle. Elles considèrent également que certaines traces qu'elles recueillent peuvent être sommatives mais insistent également sur le fait que ce n'est pas une certification car l'élève peut toujours s'améliorer et donc d'autres traces pourront encore être recueillies, attestant de sa progression pour cette même matière. Quant à l'enseignante exerçant en fin du cycle 2, l'évaluation sommative occupe une place contrainte dans son enseignement. En effet, enseignante en 8^e année, elle doit renseigner la réussite ou l'échec de ses élèves en réalisant, à la fin de ses séquences des évaluations sommatives notées. Les notes ainsi obtenues vont être déterminantes pour la suite du parcours scolaire de l'élève en 9^e année.

4.4. Outils d'évaluation

Une enseignante explique qu'elle utilise les outils mis à disposition par le canton pour créer ses grilles d'observations, comprises dans son portfolio notamment. Ce portfolio sert également de base à la constitution du document des acquis de connaissances et de compétences. Elle définit ce qui doit être atteint dans celui-ci puis le complète au fur et à mesure de ses observations. Une autre enseignante utilise également des grilles d'observation dont elle définit le contenu, en l'occurrence les critères, en se basant sur les objectifs d'apprentissage. Plus précisément, elle explique qu'elle a une colonne « *critère* », une autre « *observé* » et une dernière « *commentaire* ». Une autre enseignante utilise également des grilles d'observation qu'elle constitue sur la base des objectifs d'apprentissage. Elle parle de « *fiche de référence* ». Quant à l'enseignante qui enseigne en fin de second cycle, elle utilise comme outils d'évaluation des évaluations standards avec un barème, comme nous l'avons précédemment explicité.

4.5. Référence pour les contenus d'évaluation

Les enseignantes interviewées évoquent toutes le PER comme cadre de référence pour définir les tâches et contenus de l'évaluation. On peut toutefois relever chez certaines enseignantes quelques ressources supplémentaires. Une enseignante évoque, par exemple, son expérience et la collaboration avec ses collègues. Une autre enseignante évoque le fait que certains contenus évalués peuvent ne pas être directement issus du PER mais de l'actualité, de la vie de la classe et de l'école.

4.6. Différenciation dans l'évaluation

Une enseignante interviewée, si elle pratique parfois la différenciation dans la forme de ses évaluations, préconise plutôt de faire passer les mêmes évaluations à toutes et à tous, en prenant en considération seulement dans un deuxième temps, les particularités de certains élèves. Elle ne souhaite pas que la problématique de l'élève devienne un « *oreiller de paresse* » ou alors que ces élèves en difficulté ou en situation de handicap puissent être stigmatisés par les autres élèves. Une seconde enseignante fait une différence dans l'évaluation menée sur la base de ses observations. Elle explique qu'elle va être « *plus ou moins exigeante par rapport au niveau de l'élève* ». Dans ce contexte, elle précise encore qu'elle se focalise beaucoup sur la progression. Elle met également en place tous les aménagements nécessaires dans ses évaluations pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Une troisième enseignante explique qu'elle n'aura pas forcément les mêmes attentes en fonction de l'élève, ce qui se retrouve dans la manière dont elle évalue les tâches accomplies. La différenciation est donc omniprésente dans ses pratiques évaluatives. Une autre enseignante dit essayer d'avancer avec toute la classe, sans toutefois dénier les différences entre élèves. Une dernière enseignante souligne le fait que si elle a des élèves à

besoins éducatifs particuliers (BEP), qui nécessitent des adaptations, elle va s'y tenir pour les évaluations sommatives. Néanmoins, si des adaptations sont nécessaires pour un élève, et que celui-ci n'est pas BEP, elle considère que la direction doit être avertie et que les parents doivent être partie prenante de ces aménagements car ceux-ci vont impacter fortement l'orientation qui sera faite en fin de cycle 2 pour le passage au cycle 3.

4.7. Communication des évaluations aux élèves et aux parents

Si une enseignante annonce l'évaluation aux élèves, celle-ci n'est pas faite à l'avance, mais quelques instants avant l'évaluation, pour éviter, selon elle, de discriminer les élèves. Elle considère, en effet, que certain-es bénéficieraient d'aides que les autres ne peuvent avoir et, du reste, qu'elles et ils devront en faire encore plus à la maison alors que les parents leur en demandent déjà beaucoup. Pour une autre enseignante, si ses élèves savent qu'elle peut les évaluer à tout moment, par le biais notamment de ses observations, elle ne leur dit pas spécifiquement si elle évalue ou n'évalue pas. Elle considère que les élèves ne doivent pas que travailler pour les évaluations mais tout le temps, comme dans la vie réelle. Dans la classe d'une autre enseignante, les élèves savent qu'elles ou ils sont évalués en permanence. Aucune annonce particulière n'est donc faite. Pour la majorité des enseignantes du cycle 1, les élèves ne savent pas quand leur travail est l'objet d'une évaluation. Les enseignantes du cycle 2 quant à elles n'annoncent pas l'évaluation formative qui est « *la sommative à blanc* » pour pouvoir ainsi constater où en est chaque élève par rapport à l'enseignement dispensé dans la classe. La sommative, cependant, qui clôture la séquence, est toujours annoncée.

Une enseignante insiste sur l'importance du contact avec les parents. Elle reste ouverte à communiquer avec eux à n'importe quel moment s'ils en ressentent le besoin. Elle insiste sur l'importance que prend le recueil de traces dans cette communication. Elle s'efforce d'en expliquer le fonctionnement pour qu'il soit un outil de communication efficace de l'avancement de l'élève. Elle évoque également le document d'acquis des connaissances et compétences qu'elle a créé avec des collègues et qui sert également à cette communication. Elle explicite encore que les parents interprètent l'évaluation comme celle avec des notes, même s'il n'y a pas de notes. Une autre enseignante évoque également le recueil de traces, qu'elle transmet toutes les 4 à 6 semaines aux parents. Les élèves sont chargés d'expliquer à leurs parents les activités incarnées par les traces. L'entretien annuel sert à faire un debriefing. Elle insiste encore sur le fait qu'elle regarde beaucoup la progression des élèves pour décider de leur certification finale. Elle explicite qu'il n'y a ainsi plus la pression des notes et du travail à la maison, ce qui soulage les parents qui n'ont pas forcément les moyens d'aider leurs enfants comme d'autres.

Pour une troisième enseignante, le recueil de traces joue également un rôle important même si elle ne le transmet à la maison que s'il y a une demande des parents. Autrement les parents le consultent en général lorsqu'ils viennent visiter la classe, option qu'elle propose à tous. Pour le reste, elle communique avec les documents officiels comme le document des acquis de connaissances et de compétences et le bilan de janvier. Quant à une autre enseignante, elle communique avec les parents également avec les documents et échéances officiels. Si un élève est en difficulté, elle va mener autant d'entretiens que nécessaires avec ses parents. Une dernière enseignante communique les résultats des évaluations formatives à blanc et des évaluations sommatives par le biais de l'agenda. Elle se sert également du recueil de traces. Les élèves peuvent l'emmener quand elles et ils le veulent à la maison ou alors les parents peuvent venir le consulter à l'école quand ils le souhaitent.

4.8. Pratiques d'évaluation formatrice

Nous avons pu observer par le biais des supports réels des enseignantes trois formes d'évaluation formatrices (Allal, 2002, p.88) et, dans certains cas, une combinaison de celles-ci dans une perspective de développement de la compétence à s'autoévaluer. Une

enseignante a fait le choix de présenter deux tâches : une tâche simple et une tâche complexe. Pour une distinction entre les deux, nous faisons référence à Vial (2012, p.244). Pour l'évaluation de la tâche simple, c'est l'évaluation par les pairs qui a été choisie, pour celle de la tâche complexe, une autoévaluation en groupes couplée à une coévaluation avec l'enseignante. Dans ce contexte, nous formulons l'hypothèse que la difficulté de la tâche pourrait avoir un impact sur le choix du processus d'évaluation et l'implémentation finale d'une coévaluation, notamment dans la perspective de développer la compétence à s'autoévaluer.

Une autre enseignante a présenté une évaluation par les pairs. Nous avons souligné le fait que toutes et tous les élèves évaluaient toutes les productions. Une coévaluation était prévue à la suite de celle-ci mais n'avait pas été menée au moment de la prise de données. À noter que l'enseignante implémentait pour la première fois une évaluation formatrice instrumentée, cette démarche n'étant préalablement pas une composante explicite et consciente de ses pratiques évaluatives, même si elle se retrouvait parfois dans celles-ci. Elle a expérimenté ce concept, en lien avec cette recherche, et du même coup initié ses élèves à cette démarche. Dans la troisième classe, en 1-2^e année, on retrouve deux modes d'évaluations formatrices. L'autoévaluation est centrale pour le développement de certains apprentissages qui se font dans un contexte d'apprentissages en autonomie. Celle-ci est également couplée à une coévaluation qui est soit menée par l'enseignante, soit par un-e élève de 2^e année qui endosse le rôle d'expert-e. Dans cette classe et celle de la première enseignante, la présence de la coévaluation a pour but de favoriser le développement de la compétence à s'autoévaluer. Lorsqu'on s'intéresse aux élèves de 1^e année, l'enseignante explique que c'est une compétence qu'elles et ils doivent apprendre. Pour les 5^e année, il s'agit de la développer ou la consolider. Pour la deuxième enseignante, on ne peut faire explicitement ce constat ou inversement dire qu'il n'y pas de volonté à le faire puisque c'est une pratique nouvellement implémentée. Aucune prescription n'est évoquée par l'enseignante.

De ce contexte, nous pouvons toutefois relever l'importance de comprendre et donc de donner du sens aux critères d'évaluation (et de réalisation) pour la réussite de la démarche. Par le biais de la co-construction avec les élèves de la grille d'évaluation, elle a fait le constat de deux bénéfices. Le premier, c'est la facilité que les élèves ont eu à évaluer leurs pairs avec cette nouvelle grille. Elle fait le postulat que la démarche d'élaboration collective a conduit à comprendre pleinement le sens des critères. Le second bénéfice est inhérent à l'apprentissage visé : celui de la lecture. Dans ce contexte-là, le fait d'avoir co-construit les critères a conduit les élèves à s'interroger sur les qualités (critères) requis par une lecture pour être « bonne ».

La question du sens à s'autoévaluer pour les élèves est un élément important pour une troisième enseignante. Elle relève que si les élèves de 2^e année comprennent l'intérêt à utiliser le processus d'autoévaluation, ce n'est peu le cas pour les élèves de 1^e année. Elle observe également que les élèves de 2^e année savent globalement s'autoévaluer, ce qu'elle constate notamment lorsqu'elle fait de la coévaluation, tandis que pour les élèves de 1^e année, c'est une compétence qui doit être développée. Cela ressort également pour des élèves de 5^e année. La coévaluation qu'elle a menée a conforté ce constat.

Les enseignantes évoquent une série de bénéfices pour les élèves en lien avec l'évaluation formatrice. Dans le contexte de l'évaluation par les pairs ou mutuelle, une enseignante évoque une baisse de la pression pour certains élèves comparativement à l'évaluation produite par l'enseignante. Si elle souligne que l'autoévaluation permet à l'élève de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage, constat également établi par une autre enseignante, elle relève également que cette évaluation par les pairs conduit à une décentration. Lorsque les pairs rencontrent des difficultés dans la réalisation d'une tâche, cela conduit souvent à les accepter chez l'autre et à s'entraider. L'entraide conduit à un renforcement positif de l'ambiance de la classe. À travers l'expérience vécue par une enseignante, nous pouvons souligner un double bénéfice inhérent à la co-construction d'une grille d'évaluation avec les élèves : celui de

l'appropriation des critères de réalisation et également le renforcement du sens attribué à l'apprentissage. L'enseignante souligne encore, dans l'exercice de co-construction des critères, que « *les élèves ont évalué leur vécu pour définir ce qu'est une bonne lecture* ». Un bénéfice qui a été relevé lorsque la coévaluation est menée par une personne autre que l'enseignant·e et dans l'usage de l'évaluation par les pairs, c'est le gain de temps. Toutes et tous les élèves peuvent être évalués en peu de temps pour une tâche donnée, comparativement à une situation où l'enseignante devrait évaluer individuellement chacune d'elles et chacun d'eux. De même, les élèves, lorsqu'elles et ils savent s'autoévaluer, qu'elles et ils ont développé cette compétence métacognitive, peuvent l'utiliser seul pour une meilleure réussite de la tâche ou à la sollicitation de l'enseignant·e qui peut la coupler avec une évaluation par les pairs ou une coévaluation.

Les enseignantes relèvent aussi des difficultés inhérentes à l'évaluation formatrice. Si certain·es élèves s'engagent facilement dans cette démarche et avec succès, pour d'autres, qui peuvent rencontrer des difficultés, la pratique est moins évidente et moins un facteur de motivation et d'intérêt (sens). Elle peut aussi conduire à renforcer une faible estime d'eux-mêmes.

4.9. Pratiques d'évaluation certificative

Pour une enseignante, lorsque l'on fait référence à l'évaluation certificative, il s'agit des bulletins semestriels remis aux élèves et aux parents. Elle a souligné le fait qu'il y avait deux perspectives distinctes en fonction des disciplines. Les trois, considérées comme principales, à savoir le français, les mathématiques et l'environnement font l'objet d'une note qui se base sur l'établissement d'une moyenne des notes obtenues de l'élève. Dans ce contexte, on est bien dans une démarche sommative (De Ketele, 2011, p.93). Aucun autre élément, si ce ne sont les notes, n'est pris en considération pour déterminer le niveau de l'élève. Quant aux autres disciplines, elles font l'objet d'une appréciation qui se décline en « *maîtrisés, partiellement maîtrisés, non maîtrisés* ». Elle précise encore que les disciplines appréciées ne jouent qu'un rôle relatif dans la promotion d'un élève qui est surtout déterminée par les trois disciplines notées. Aucun cadre de référence n'est imposé pour la détermination des appréciations. Chaque enseignant·e décide du processus qui conduit à celles-ci. À ce titre, elle explique que, pour elle, la participation, l'investissement de l'élève (la démarche) comptent plus que le degré de maîtrise de la compétence (le résultat produit). Le processus employé est personnel, en ce sens qu'un·e autre enseignant·e peut librement procéder différemment. On retrouve dans ce processus la démarche herméneutique (De Ketele, 2011, p. 93). Sur la base d'une ou plusieurs hypothèses incarnées par les appréciations, l'enseignant·e va collecter diverses données pour certifier. Il n'y a pas de cadre légal pour cadrer cette démarche. Paradoxalement, on pourrait penser que la démarche sommative prescrite pour les trois disciplines confère un cadre plus rigoureux et conduit donc à une plus grande similarité des pratiques évaluatives entre enseignant·es. L'enseignante nuance cela en expliquant qu'elle peut décider d'impacter la certification en retirant, par exemple, la plus mauvaise note. Rey (2012) souligne ces différences entre évaluatrices et évaluateurs, même dans un contexte d'opérationnalisation très rigoureux où potentiellement il ne devrait pas y avoir de différences.

Une autre enseignante relève un double paradoxe. Le premier concerne l'allemand. Cette discipline, qui était considérée par le passé, comme principale, est désormais « reléguée » dans les disciplines appréciées. De fait, l'appréciation ne devrait pas être produite sur la base d'une démarche sommative mais herméneutique. Néanmoins dans la pratique, ce sont des notes qui sont réalisées et prises comme référence pour la détermination de l'appréciation. Le second paradoxe porte sur l'environnement. Cette discipline est certifiée par une note qui devrait être issue d'une démarche sommative. Dans les faits, certain·es enseignant·es ne feraient pas de contrôles continus pour certifier mais se baseraient sur une démarche herméneutique, comme c'était le cas lorsque cette discipline était uniquement appréciée.

Elle établit encore un lien entre discipline notée et contexte d'enseignement prescrit. Elle considère que le fait de devoir faire des contrôles continus restreint le choix des activités à celles qui doivent être effectivement évaluées. Il y a donc un stress inhérent au programme qui doit être réalisé et suivi. Ce n'est pas le cas dans les disciplines appréciées où l'enseignant-e peut faire des aménagements dans le programme en fonction de ses envies et de celles de ses élèves. Le programme pour les disciplines appréciées est du reste qualifié de « vague ».

En ce qui concerne l'enseignante, qui a une classe de 8^e année, les évaluations pour la certification, qu'elle évoque, sont les épreuves communes. Si en principe, les enseignant-es ne sont pas censés recueillir des informations sur les résultats des élèves, elle le fait néanmoins dans une perspective de pouvoir réguler en fonction des objectifs qui ne sont pas voire partiellement maîtrisés. Elle calcule également la moyenne obtenue aux épreuves communes par sa classe pour chaque discipline évaluée car elle est également évaluée sur la base de ces moyennes de classe par le canton en comparaison de la moyenne cantonale.

Cette évaluation s'inscrit donc dans un cadre normatif car elle a pour perspective de comparer les enseignant-es entre elles et eux sur la base des résultats obtenus par leurs élèves. Pour anticiper ce résultat, l'enseignante partage également de manière informelle ses moyennes, qu'elle a calculées, avec d'autres collègues pour évaluer ce potentiel écart. Sur la base de ce bilan, elle réajuste son enseignement. Une analyse est également menée par le SEN³ sur l'écart potentiel entre la moyenne de la classe aux épreuves de référence et les moyennes annuelles obtenues par les élèves sur la base des contrôles continus. Pour ces deux situations, lorsque l'écart entre les deux est trop important, que ce soit vers le haut ou vers le bas, il peut donner lieu à des régulations initiées par cet organisme. C'est un processus générateur de stress pour le corps enseignant. Néanmoins, cette évaluation offre également un cadre de référence qui peut être rassurant lorsqu'il confirme le travail et les choix réalisés par celles-ci et ceux-ci. À noter que ces choix sont déjà orientés par la communication des contenus qui feront l'objet des épreuves communes par le SEN, en début d'année. Elle le dit spécifiquement « *on enseigne en fonction des épreuves communes* », ce qui ne correspond pas toujours aux besoins réels de la classe ou ne couvre pas l'ensemble des objectifs prescrits par le PER. Malgré ces contraintes, elle perçoit plutôt positivement les épreuves communes, les comparant à un rituel de passage pour les élèves.

Quant à une des enseignantes de 1^e-2^e année, le constat est que la certification n'oriente pas le curriculum et impacte peu son enseignement. Elle est large et laisse un vaste champ d'action qu'elle peut investir, ce qu'elle fait notamment avec les deux documents qu'elle a créés. La démarche d'évaluation qui conduit à la certification peut être qualifiée d'herméneutique (De Ketele, 2011, p.94).

4.10. Impact de l'évaluation

4.10.1. Impact de l'évaluation sur les enseignant-es

Dans le contexte de son enseignement, une enseignante dit prévoir toujours des heures, dont elle ne précise pas le nombre, sans aucune activité. Elles lui servent de « bouée » pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques des élèves en fonction des régulations qu'elle doit mettre en place. Quant à la seconde enseignante, elle explique que les nouvelles pratiques évaluatives mises en place par le canton lui imposent de travailler par tâches complexes. Ce sont celles-ci qui impactent sa manière d'enseigner. À travers celles-ci, elle peut évaluer autant des capacités que des tâches simples. À travers les tâches complexes, elle peut également évaluer de multiples savoirs car ceux-ci sont transversaux.

³ Service de l'enseignement du canton du Jura

Une autre enseignante abonde dans ce sens. Elle souligne que cette approche par compétences, sous-entendu par tâches complexes, permet d'observer énormément de choses d'un point de vue disciplinaire mais également des capacités transversales. Elle explique encore que certain-es élèves en difficulté sur des tâches simples, standards, sont en réussite avec des tâches complexes et vice-versa. Cela permet de cibler les besoins de chacun-e, et de travailler différents éléments avec toutes et tous les élèves, ce qui ne serait pas le cas avec un enseignement traditionnel. Le discours d'une autre enseignante est plus nuancé, soulignant que l'évaluation prend beaucoup de place au détriment du reste et que finalement ça fonctionnait très bien avant.

Pour terminer, une autre enseignante explicite qu'elle réalise peu de tâches complexes car elle trouve le niveau de sa classe trop bas et que ses élèves rencontrent déjà beaucoup de difficultés dans l'application de simples procédures. Elle n'imagine donc pas que cette approche par compétences puisse être bénéfique pour ses élèves. Elle utilise quelques tâches problèmes mais également passe par l'apprentissage de procédures et par les rituels.

4.10.2. Impact de l'évaluation sur les élèves

Plusieurs enseignantes observent moins de stress chez les élèves. L'une dit trouver les élèves « décontractés » car elle évite la compétition et les comparaisons entre les élèves. Une autre enseignante souligne également le fait que les élèves sont moins stressés car l'évaluation est continue et se fait dans la durée. À l'inverse, une enseignante relève que les élèves sont encore fortement stressés par ce qui relève de l'évaluation. Elle explicite que malgré sa volonté de « *dédramatiser l'évaluation* », elle n'y parvient encore pas dans sa classe.

Une autre enseignante met en évidence que ses élèves ne font pas attention à l'évaluation ou ne se rendent pas compte qu'elles ou ils sont évalués en 1-2^e. Ainsi l'évaluation n'a aucun impact sur eux. L'enseignante du cycle 2 souligne que les enjeux d'orientation à la fin de la 8^e année conduisent les élèves à avoir beaucoup de stress. Il y a, selon elle, une pression supplémentaire mise par les parents.

4.10.3. Impact de l'évaluation sur la relation enseignante/élèves

Quelques enseignantes relèvent que les élèves savent qu'elles ou ils doivent rendre des travaux de qualité même lorsqu'elles ou ils ne sont pas évalués. Ainsi, on peut considérer que les processus d'évaluation impactent peu la relation qu'elles ont avec leurs élèves.

Une enseignante, bien qu'elle n'estime pas que c'est l'évaluation qui crée les liens avec l'élève, pense que ce processus d'évaluation en continue renforce positivement ces liens en permettant un dialogue positif entre élèves et enseignante. Ce point de vue est partagé par plusieurs enseignantes. Pour elles, l'évaluation n'est qu'un élément qui participe au climat de classe. Il y en a d'autres comme la façon de s'adresser aux élèves. C'est « *un climat de confiance qu'on doit instaurer dans tout notre enseignement et pas uniquement lors des évaluations* ». Il faut prendre en compte également, soulignent-elles, le contexte de l'élève, ce qui traditionnellement n'était pas considéré. Essayer, par exemple, de comprendre, lorsqu'un élève échoue dans la réalisation d'une tâche, ce qui, également dans son contexte particulier, a pu conduire à cela.

Une enseignante souligne la tension qu'il y a dans ses rapports avec les élèves en lien avec le processus d'évaluation. Elle souhaiterait pouvoir tenir un discours du « *ce n'est pas grave, tu as du temps devant toi pour progresser* ». Toutefois en fin de 8^e année les élèves sont orientés et les notes jouent un rôle important dans cette orientation. Elle parle donc de « *dissonance* » pour qualifier le discours qu'elle tient aux élèves car elle se voit comme « *celle qui aide* » et « *celle qui évalue* ». Elle souligne encore que cette situation est stressante.

5. Discussion et conclusion

5.1. Quelques constats

L'étude révèle certains constats issus d'une analyse approfondie des résultats obtenus, d'une discussion et interprétation des données. Quant à la conclusion, elle résume les principales découvertes et met en évidence les effets de la recherche action-formation sur les enseignant·es.

5.1.1. Enjeu faible ou élevé selon le cycle

Le premier constat, c'est qu'il y a un enjeu lié au demi-cycle dans lequel les enseignantes dispensent leur enseignement. Dit autrement, on a pu constater que les enjeux ne sont pas les mêmes lorsque l'on évoque la première partie d'un cycle ou la seconde partie de celui-ci. En effet, selon le PER, les attentes fondamentales doivent être dépassées au plus tard à la fin d'un cycle, soit à la fin de la 4^e année et de la 8^e année. De fait, les enseignantes s'interrogent davantage sur leurs pratiques, dans le contexte de la nouvelle évaluation prescrite par les cantons, lorsqu'elles sont dans le deuxième cycle même si ces inquiétudes peuvent parfois exister dans la première partie de celui-ci. Nous avons également pu constater qu'elles étaient fortes en 7-8^e année, où les enjeux d'orientation pour le troisième cycle deviennent dominants et surtout qu'en 8^e année les notes se réfèrent à des enjeux importants. Ceci est d'ailleurs considéré comme un paradoxe puisque l'ensemble des autres degrés est dominé par un processus d'évaluation continue. Plus précisément, ce processus permet aux enseignantes d'évaluer les mêmes compétences à des moments différents chez les élèves.

5.1.2. Évaluation à but de régulations privilégiée

Dans le contexte des formes d'évaluations préconisées, on observe que l'évaluation à but de régulations est privilégiée, même dans le contexte de la 8^e année. En effet une note n'est pas définitive et, potentiellement, un·e élève pourrait encore ultérieurement acquérir des savoirs « manquants » et les voir validés. Nous soulignons toutefois que les conditions de cette validation ne sont pas explicites. On pourrait, par exemple, imaginer que certaines notes insuffisantes obtenues à un moment donné puissent être gommées par la suite, si l'élève peut démontrer alors la maîtrise de ces savoirs. Cette hypothèse n'est toutefois pas explicite dans les propos recueillis.

5.1.3. Pertinence du recueil de traces et/ou du portfolio

Le recueil de traces est perçu comme un outil pertinent témoin de la progression des apprentissages des élèves. La plupart des enseignantes soulignent ce rôle et insistent sur le fait, en conformité avec ce qui est préconisé au niveau des cantons, qu'il faut des traces qui attestent de toutes les étapes. Cela fait référence à la séquence et aux différentes formes d'évaluation qui la ponctuent comme l'évaluation diagnostique au départ de celle-ci.

Si pour les enseignantes, le recueil de traces devient une référence explicite pour attester de l'évolution de l'acquisition des savoirs, elles reconnaissent que ce n'est pas forcément le cas pour les parents. Beaucoup sont encore ancrés dans le système avec notes qu'ils ont connu et peinent à comprendre, même en le consultant, où leur enfant se situe. C'est un problème relevé également par une enseignante de 5-6^e année, qui souligne la difficulté qu'elle a parfois de savoir si ses élèves apprennent suffisamment et s'ils atteindront réellement les objectifs du cycle. L'ensemble des enseignantes interrogées évoque la nécessité d'une transparence avec les parents. Néanmoins, les outils à disposition pour l'évaluation comme le bilan, le document des acquis de connaissances et de compétences ainsi que le recueil de traces ne facilitent pas toujours une transparence absolue. Le bilan, par exemple, constitué sur la base d'un choix de libellés déterminés et, effectué en ligne, apparaît comme un outil complexe. Plusieurs enseignantes pensent que certains parents ne comprennent qu'une partie de ces libellés.

5.1.4. Évaluation-soutien d'apprentissage

Il nous paraît intéressant de relever que l'évaluation-soutien d'apprentissage proposée par les cantons est plutôt perçue positivement par les enseignantes. Les enseignantes observent une baisse de la compétition et des comparaisons entre élèves. En outre, elles observent également une plus grande motivation des élèves, une meilleure ambiance de classe orientée vers l'entraide. Les évaluations n'étant plus définies, en général, au même moment pour toutes et tous et souvent sous une forme continue, les élèves se focalisent moins sur celle-ci et sont moins péjorés par le stress qu'elles peuvent induire. Une enseignante, à titre d'exemple, ne met que des commentaires sur les traces recueillies. On peut imaginer néanmoins que, pour les parents, cela doit être paradoxal, puisque selon le degré scolaire, il y a un bulletin annuel, voire semestriel avec des codes ou des notes.

5.1.5. Évaluation des compétences : des avis mitigés

Dans ce contexte, l'approche par compétences préconisée par le PER donne lieu à des avis divisés même si les enseignantes lui reconnaissent des points communs. Parmi ceux-ci, nous relèverons la possibilité de développer et d'évaluer des capacités, qu'elles soient d'ordre « transversales » comme dans le PER ou encore directement lié au verbe d'action qui sert à la formulation des objectifs et qui, par nature, est transversal. Cette approche favorise aussi un enseignement interdisciplinaire, voire multidisciplinaire. Une tâche complexe permet d'évaluer des capacités, savoirs, savoir-faire et savoir-être inhérents à différentes disciplines, ce qui permet ainsi d'évaluer l'atteinte d'objectifs à des moments différenciés pour les élèves. Une enseignante relève également qu'étonnamment des élèves, en difficulté dans le système traditionnel, s'en sortent mieux avec cette approche qui favorise l'expression de démarches propres tandis que certain·es, en réussite avec le système procédural traditionnel, se retrouvent en difficultés, incapables de trouver des procédures originales et propres pour résoudre des tâches complexes.

5.1.6. Évaluation formatrice plébiscitée

Pour toutes les enseignantes, l'évaluation formatrice s'inscrit bien dans un contexte de soutien des apprentissages (assessment for learning) ou de l'évaluation pour réguler (De Ketele, 2011). Dans ce contexte, un double but est partagé par les trois enseignantes : faire progresser les élèves et les rendre actrices et acteurs de leurs apprentissages. Derrière cette dernière perspective, on trouve le postulat d'éducabilité⁴. Il ressort également chez toutes les enseignantes qu'un apprentissage est nécessaire pour apprendre à s'évaluer et par là, évaluer les autres. On retrouve cette perspective dans les recherches menées par Pinaud et Gotrand (2018) ou encore Roy et Michaud (2018). Dans ce contexte d'apprentissage, Broadfoot (2007) souligne encore que c'est une manière d'encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'elles et ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage, et à planifier ce qui leur permettra de progresser en tant qu'apprenant·es et d'atteindre leurs objectifs. On retrouve cette perspective dans la situation où l'enseignante n'a pu utiliser la grille d'évaluation qu'elle avait initialement élaborée mais a dû, pour que cela fasse sens pour ses élèves, l'élaborer conjointement avec elles et eux. Herbert (1998) avait déjà relevé le rôle de l'autoévaluation dans l'appropriation des objectifs inhérents à la tâche à réaliser. Les travaux de Ross (2006) soulignent également les bénéfices de la participation des élèves au processus d'évaluation, comme une meilleure compréhension des critères ou encore une plus grande motivation liée notamment à un renforcement du sens conféré à la tâche.

Dans le contexte de l'évaluation par les pairs ou évaluation mutuelle, nous avons pu relever quelques effets positifs comme une meilleure compréhension des difficultés inhérentes à une tâche, le renforcement de l'entraide et par là, un renforcement positif de l'ambiance de la classe. À noter encore que si les prescriptions ne sont pas explicites dans certains cantons où que toutes les enseignantes interrogées n'implémentaient pas explicitement dans leurs

⁴ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

séquences d'enseignement/apprentissage des pratiques d'évaluations formatrices, toutes la pratiquaient néanmoins sans forcément l'instrumenter ou pouvoir nommer explicitement cette démarche. Finalement si cette absence de prescriptions peut être perçue comme l'octroi d'une certaine liberté, elle peut aussi être perçue comme un manque ou une lacune professionnelle. Cela ouvre une porte réflexive sur les différences entre les écosystèmes cantonaux.

5.1.7. Points communs en matière d'évaluation dans l'espace BEJUNE

Nous avons présenté des situations pour lesquelles les comparaisons doivent être menées avec prudence car d'une part elles ne relèvent pas toujours du même canton (espace BEJUNE), d'autre part, elles ne sont pas relatives aux mêmes degrés. Les enjeux curriculaires de la certification ne sont pas les mêmes lorsque l'on évoque la 1^{re}-2^e année en comparaison de la 8^e année où la certification a valeur d'orientation et ce pour les trois cantons de l'espace BEJUNE.

À noter toutefois un point commun dans les choix réalisés par les enseignantes pour parler de la fonction certificative de l'évaluation, celle de la référence aux documents officiels de leurs cantons respectifs. Au-delà, on peut observer une capacité différente à habiter le contexte de la certification. On peut dire que c'est partiellement un choix. Plus la certification est contraignante et joue un rôle important dans le parcours scolaire de l'élève, plus elle impacte le curriculum et donc les contenus de l'enseignement. On a ainsi pu mettre en évidence en 8^e année, la prégnance des trois séries d'épreuves communes, qui orientent par leur importance dans la moyenne annuelle et surtout dans l'évaluation de l'enseignante, le curriculum. Une grande partie des apprentissages mobilisés le sont dans ce contexte. Ntamakiliro et Tessaro (2002), Yerly (2014) et Pasche Gossin et Donzé (2021) ont fait le même constat dans les travaux que ces chercheuses et chercheurs ont menés. Ces autrices et auteurs (ibid) parlent de « rétrécissement du curriculum enseigné » ou de « *teaching to the test* ». En 6^e année, on a pu observer le paradoxe rencontré par l'enseignante dans la certification avec des disciplines notées et d'autres seulement appréciées, ceci corrélé à leur importance dans le curriculum. À ce titre, on a pu constater que la notation contraignait à suivre et respecter un programme qui en dicte les contenus alors que pour les disciplines appréciées, l'enseignante se sent davantage libre en termes de pédagogie et/ou de contenus. Pour la troisième situation, en 1^{re}-2^e année, la certification dite « globale », laisse une grande marge de manœuvre à l'enseignante qui l'habite, selon ses choix, en référence aux objectifs du PER.

Il est intéressant de relever également que lorsque les notes sont imposées dans la certification, par le biais des contrôles continus ou des épreuves de référence communes, elles renforcent logiquement l'usage de la démarche sommative. On a fait ce constat dans la situation décrite en 8^e année et en 6^e année pour les disciplines notées. Lorsqu'il n'y a pas de notes, mais un système plus large de certification, sous la forme d'appréciations, les enseignantes inscrivent leurs pratiques de certification dans une démarche plus herméneutique et peut-être également descriptive. Nous n'avons toutefois pas suffisamment de données pour confirmer cette dernière supposition.

Pour conclure, il nous paraît important de souligner encore quelques éléments qui ressortent de la pratique des épreuves communes. Si le choix d'un QCM a vocation de rendre fiable le processus d'évaluation, est-il valide eu regard aux contenus évalués ? (De Ketele & Gérard, 2005). Peut-on évaluer des compétences par ce biais ? Nous avons relevé ce questionnement dans notre problématique en faisant référence à diverses recherches (Mottier Lopez et al. ; Scallon, 2004). Nous ne disposons pas de données qui nous permettent de répondre à cela. L'enseignante en 8^e année souligne que les épreuves communes conduisent à une évaluation de l'enseignant-e, ce qu'elle perçoit positivement en parlant d'un cadre de référence rassurant qui valide son enseignement. Elle évoque toutefois le stress que cela suscite. Pasche Gossin et Donzé (2021), Ntamakiliro et Tessaro (2002) et Yerly (2014) ont également fait ces constats dans leurs travaux respectifs.

5.1.8. Vigilance éthique

Si la vigilance éthique de l'évaluation est une responsabilité partagée pour toutes les enseignantes ayant participé à l'étude, elle se manifeste de manière différente d'une enseignante à l'autre en fonction du contexte de classe, des pratiques, des outils, des valeurs, des croyances, des normes et des prescriptions. Les résultats de notre recherche soulignent que la diversité des pratiques évaluatives reflète des conceptions différentes de ce qu'est l'évaluation et de ce qu'elle devrait accomplir dans le domaine scolaire. Certaines enseignantes privilégient les tests écrits traditionnels, tandis que d'autres peuvent préférer des évaluations continues, plus formatives et intégrées dans leur enseignement. Le feedback aux élèves peut être détaillé et personnalisé ou il peut contenir un score ou une note sans explications supplémentaires. Les enseignantes peuvent également avoir des approches différentes quant à la manière d'utiliser les résultats des évaluations pour informer leur enseignement. Certaines enseignantes ajustent leur enseignement en fonction des résultats alors que d'autres fournissent des rétroactions constructives et significatives aux élèves pour les aider à progresser dans leur apprentissage. Certaines enseignantes accordent une grande importance à des principes d'équité et à la prise en compte des différences individuelles des élèves dans l'évaluation, tandis que d'autres mettent l'accent sur le maintien des normes élevées de réussite. Les contextes scolaires influencent également les décisions éthiques prises par les enseignantes en matière d'évaluation. Par exemple les pressions liées à la performance, les attentes institutionnelles et les exigences de conformité peuvent avoir un impact sur la manière dont les enseignantes abordent l'éthique de l'évaluation dans leur pratique quotidienne.

5.2. Effets d'une recherche action-formation

Dans cette dernière section, nous aimerions discuter des effets bénéfiques, tant sur le plan individuel que collectif de notre dispositif de recherche action-formation pour les enseignantes ayant participé à la recherche. Il apparaît explicitement que la réussite de la mise en place d'une recherche action-formation dépend de multiples facteurs. Parmi ceux-ci, nous soulignons d'emblée la logique de l'intérêt personnel à prendre part à celle-ci, logique que nous retrouvons dans le concept de projet personnel évoqué par Savoie-Zajc (2007). Nous insistons également sur l'importance préalable d'une négociation et clarification du cadre avec les participant-es, surtout lorsque la recherche s'inscrit dans la durée. En acceptant d'y prendre part, les participantes à notre recherche savaient globalement ce qu'on attendait d'elles durant les trois années de son déroulement. Toutes ont pris part au dernier entretien et, en général, à toutes les étapes de la recherche, bien qu'elles eussent la liberté de mettre un terme à leur participation à tout moment. À relever encore que le cadre donné était général. De fait, le contenu des entretiens et des échanges de pratique n'a pu être définitivement déterminé qu'au cours de la recherche, répondant à la réalité et aux besoins des participantes (Catroux, 2002).

La participation dans la phase de présentations et d'échanges de pratiques a été l'un des moteurs de la réussite du dispositif. En effet, pour les personnes qui ont pu prendre part à plusieurs de ces séances, les feedbacks donnés à la fin du dispositif témoignent d'un réel développement professionnel, tandis que les autres, logiquement, n'attestent pas de cet apport.

Cette phase est bien le cœur du dispositif, même si le premier entretien reste important puisqu'il conduit les participantes à entrer dans une première phase réflexive individuelle. Dans l'entretien final, les participantes font explicitement référence à cette co-construction de compétences initiée par les temps d'échanges, de partage de pratiques et de réflexion collectifs puis, pour certaines, aux transformations de soi et de sa pratique lors des temps

intermédiaires et individuels propices à la réflexion. Ce mouvement de retour sur soi ou « auto-évaluation régulatrice » est évoqué par toutes (Montandon, 2019, p. 378).

Nous avons relevé de multiples apports issus des séances de présentation et d'échange de pratiques. Les bénéfices sont multiples et varient d'un individu à l'autre selon les contenus. A titre d'exemple, certaines maîtrisaient déjà la majorité des concepts tandis que pour d'autres, c'était l'occasion d'une mise à niveau. Cependant, nous soulignons pour toutes le bénéfice d'une prise de conscience de certaines pratiques par le biais des échanges et/ou de la verbalisation imposés par le dispositif (Elliott, 2007), le développement d'une posture réflexive individuelle voire ancrée dans une communauté de pratiques partagées (Magnan et al., 2018).

Sur la base de ce constat, on souligne, à l'instar de Guillemette et Savoie-Zajc (2012) ou encore Barry (2010), l'importance de l'articulation théorie-pratique. Nous en faisons le constat dans notre recherche pour certaines candidates, qui ont buté parfois sur l'usage d'une certaine nomenclature et ont rencontré des difficultés à la rattacher à leur pratique dans un premier temps. Dans notre contexte, cela n'a toutefois pas été un frein à l'engagement des participantes. Cela interroge cependant sur les apports théoriques spécifiques qui devraient être faits explicitement avant et pendant la recherche pour renforcer les bénéfices du dispositif.

Comme mentionné, les bénéfices pour les participantes sont variables et difficilement quantifiables. Nous constatons toutefois que celles qui mentionnent des apports lors du dernier entretien sont celles qui ont pris part à un nombre élevé de séances de partage de pratiques. Ce constat s'ancre dans une logique qui semble indiscutable mais qui interroge le paradoxe lié à un dispositif dont les bénéfices se développent dans la durée car celui-ci laisse le temps de la réflexion, mais qui peut devenir un problème pour certaines lorsqu'elles sont empêchées d'y participer (maladie, maternité, etc.). Plus la durée est longue, plus les risques d'empêchements deviennent importants.

Nous soulignons également le rôle et l'importance du groupe pour la réussite de la démarche, qui devient, lorsqu'il est fonctionnel, une « communauté d'apprentissage » (ibid, p. 23). Cela renvoie préalablement à l'intérêt et à la motivation des participantes, d'une part pour la thématique traitée et, d'autre part, pour le dispositif de recherche action-formation. Nous ne sommes pas persuadés qu'un dispositif imposé puisse apporter les mêmes bénéfices. Ce point est toutefois discutable puisque de multiples recherches témoignent d'apports, également lorsque le dispositif est imposé.

Un élément fréquemment décrit comme positif est le fait que les participantes proviennent et exercent dans différents cantons de l'espace BEJUNE (Berne, Jura et Neuchâtel). Celles-ci ont ainsi pu constater « *qu'on a toutes et tous les mêmes problèmes* », et que la question cruciale de l'évaluation pour les apprentissages dépasse les frontières cantonales.

Dans une perspective de communauté éducative, les participantes ont souligné les apports de la recherche dans le développement de leurs pratiques (conscientisation, évolution des concepts de référence, découvertes et usages de nouvelles pratiques, d'outils). On observe notamment une unité de sens par rapport aux différentes formes d'évaluation, ce qui nous semble être un préalable nécessaire pour le développement d'une communauté éducative et ce qui renvoie aux apports théoriques nécessaires, qui doivent, selon nous, être déterminés, pour que la recherche action-formation déploie ses bénéfices.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover & B. Noel (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.75-94). De Boeck Supérieur.
- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay., C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.) *L'évaluation, levier du développement professionnel* (pp. 237-249). De Boeck Supérieur.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Assessment reform group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice*. University Press.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse. [Trois-Rivières]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Barry, V. (2010). *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*, L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation, *Empan*, 3(87), 132-139.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Broadfood, P. (2007). *An Introduction to assessment*. Continuum.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Ed.). (2011). *L'évaluation : une menace ?* Presses Universitaires de France.
- Castincaud, F. & Zakhartchouk, J.M. (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* Canopé.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0045>

De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Éducation en Évaluation*, 28/3, 1-26. <https://id.erudit.org/iderudit/1087028ar>

Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). Chapitre 5. Méthodologie de la recherche-action-formation. Dans V. Dupriez & J. Cornet (Ed.), *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique* (pp. 103-118). De Boeck Supérieur.

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, Corwin Press.

Earl, L. & Green, J. (2020). L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre. *Administration & Éducation*, 165, 215-222. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0215>

Elliott J. (1991), *Action research for educational change*, Buckingham : Open university press.

Fontaine, S. & Loy, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18, 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>

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

Hadji, C. (1999) *L'évaluation démystifiée*. ESF.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>

Herbert, E. (1998). Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 583-585.

Inglada, D. & Pasche Gossin, F. (2024). Vers un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes. *La Revue LEE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.05>

Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-62.

Jeffrey, D. (2013) *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presse de l'Université Laval.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.

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

Laveault, D. & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer international.

- Lenoir, H & Ignasse, G. (1998). *Éthique et Formation*. L'Harmattan.
- Leroux, J. L. (2009) *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. [Thèse] Université de Sherbrooke.
- Luisoni, M. & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86
- Magnan, M-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. & Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. [10.7202/1055565ar](https://doi.org/10.7202/1055565ar)
- Martucelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(128-129), 27-52. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2010-1-page-27.htm&wt.src=pdf>
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merle.2007.01>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Éducation & Société, PUF.
- Montandon, C. (2019). Recherche-action / recherche-formation. Dans C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 377-380). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0377>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 6/18, 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- 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. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Mottier Lopez L. & Figari, G. (Ed.) (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. De Boeck.
- Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation*. Presses universitaires de Rennes.
- Ntamakiliro, L. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? Dans P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Peter Lang.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2002). La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois. *Actes du congrès de l'ADMEE-Europe*. Université de Lausanne.
- O'Brien, T. (2001). Recherche-action / Recherche basée sur la pratique et développement professionnel. *Les cahiers de l'APLIUT*, 21(2), 7-23. <https://doi.org/10.4000/apliut.4335>

Pasche Gossin, F. & Donzé, T. (2021). *Évaluation des épreuves communes. État des lieux et tendances générales du positionnement du personnel enseignant de 7-8P et de 9S dans le canton du Jura*. Rapport de recherche. <https://sonar.ch/global/documents/326097>

Pasquini, R. (2018). Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques. (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106442>

Pinaud, S. & Gotrand, M. (2018). *Mise en place d'un dispositif de co-évaluation en géométrie en cycle 3*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823046/document>

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Ed.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp.57-67). De Boeck.

Rey, B. (2012). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Éducation, Sciences et Society*, 2(2), 97-108.

Roy, M. & Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research et Evaluation*, 11(10), 1-13.

Savoie-Zajc (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives – Hors-Série*, 5, 99-111.

Savoie-Zajc (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives – Hors-Série*, 13, 73-89.

Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer ? Quelle question ! *Vie Pédagogique*, 120 (sept-oct.), 20-23.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Stobart, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174(1), 41-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), p. 249-276. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>

Vial, M. (2012) L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques. Dans M. Vial (Ed.). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils* (pp. 241-307), De Boeck Supérieur.

Vial, M. (1987) La carte d'étude : un outil d'évaluation. Didactique et tâche de synthèse en expression écrite. *Pratiques*, 53, 59-73.

Yerly, G. (2014). Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire. Thèse. Université de Fribourg.

Haute École Pédagogique BEJUNE
Département de la recherche
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne
SUISSE

T +41 32 886 99 51
recherche@hep-bejune.ch